



Universidad de Granada

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

Tesis doctoral

**La Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad
Pedagógica Nacional de México y la expresión de las
competencias específicas planteadas para el campo de
Educación Inicial en el desempeño laboral de sus egresados**

MANUELA SEGURAJÁUREGUI PÉREZ

Dirigida por:

Dr. Eugenio Hidalgo Díez

Dr. Daniel González González

Dra. Sonia Rodríguez Fernández

Granada octubre de 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Manuela Segurajáuregui Pérez
D.L.: GR 615-2011
ISBN: 978-84-694-0154-5

Los doctores Eugenio Hidalgo Díez, Daniel González González y Sonia Rodríguez Fernández, Directores de la Tesis Doctoral "La Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México y la expresión de las competencias específicas planteadas para el campo de Educación Inicial en el desempeño laboral de sus egresados ", que presenta D^a. Manuela Segurajáuregui Pérez para obtener el grado de Doctora,

Autorizan su presentación y defensa a los efectos oportunos.

Granada octubre de 2010

Fdo. Eugenio Hidalgo Díez

Fdo. Daniel González González

Fdo. Sonia Rodríguez Fernández

Dedicatorias

Con los sesenta “abrilés” que me acompañan, son muchas las personas a quien debía dedicarle este trabajo; sin ellas no hubiera podido llegar hasta aquí. Pero no puedo dejar de hacerlo por aquéllas que especialmente marcaron rumbo a mi vida y trayectoria profesional.

A mis hijos, Gabriela y Miguel, que desde que llegaron a este mundo representan los dos motivos más importantes y maravillosos para la lucha cotidiana. Su amor, comprensión y estímulo han hecho posible, entre muchas otras cosas, la culminación de este trabajo.

A mi padre, Miguel Segurajáuregui Olalde nacido en Bilbao, republicano ejemplar hasta el día de su muerte en el exilio y a mi madre, su fiel compañera.

A mi hermana Amaya que si bien no se encuentra entre nosotros, su amor a la vida y su dignidad para enfrentar la muerte, han sido y son ejemplo para continuar todo aquello que nos proponemos.

A Juanjo mi hermano, compañero incondicional en mis lides y a Laura, Juan José y Amayita por hacerlo feliz.

A mis tías Luisa y Presen que con su ejemplo, abnegación y cariño lucharon incansablemente para que mis hermanos y yo pudiéramos realizar nuestros proyectos de vida con la frente en alto, independientes y sin dañar a nadie.

A mi tío Antonio y sus hijos por su apoyo desinteresado y su respeto a nuestros modos y formas de pensar y vivir.

A mis maestros de la infancia y juventud, entrañables todos, de la Academia Hispano Mexicana, y a Saúl el jardinero, Cenaida la cocinera y Zeferino y Chucho del transporte escolar, por los inolvidables y gratos momentos.

A Carlos Enrique Neri y Guadalupe Bonfil por su amistad, por el amor y respeto que supieron inculcarme hacia el trabajo y la educación.

Y a todos y cada uno de los estudiantes y colegas con los que he tenido la fortuna de trabajar a lo largo de casi treinta y tres años de servicio en instituciones públicas de mi país.

Agradecimientos

Muchas personas han aportado a la realización de este trabajo, sea por generar las condiciones y ambiente para ello, sea por sus críticas, sugerencias y propuestas a lo largo del proceso de indagación y la redacción del texto que aquí se presenta.

Gracias al aliento y perseverancia de Marcela Santillán realicé becada mis estudios de doctorado fuera de México, mi país. Fue un reto compartido el iniciar la operación de la Licenciatura en Intervención Educativa, objeto de esta investigación, desde la Unidad UPN-Morelia cuando me reincorporé la Universidad después de diecisiete años de ausencia.

Al pueblo de México por financiar mi beca, a quien espero seguir retribuyéndole con mi trabajo, su enorme esfuerzo.

Gracias también Guadalupe Chediak y Salvador Ávila por sus buenos oficios para hacerse cargo de mis trámites ante la UPN mientras estuve en Granada.

Gracias a los compañeros y compañeras de la UPN que participaron en calidad de expertos para la validación del instrumento diseñado y a las egresadas, alumnas de 8º semestre y el profesorado de la Línea de Educación Inicial de la Licenciatura en Intervención Educativa, quienes en calidad de informantes participaron incondicional y entusiastamente para hacer posible este trabajo.

Agradezco en todo lo que vale los comentarios y propuestas sobre los instrumentos utilizados en esta investigación de Guadalupe Chediak y Guadalupe

Bonfil y en especial a la Profesora Bonfil por la lectura crítica y siempre propositiva de la tesis que hoy se presenta.

Y situándonos ahora en Granada, gracias a Francisco Gutiérrez y su familia y a Jesús y M^a Luisa Oliveras, por su cálida acogida y el disfrute que nos hicieron sentir sobre la cotidianidad de esta mágica ciudad, las bellezas arquitectónicas, su historia, las fiestas, celebraciones y los manjares granadinos. Gracias, muchas gracias por arroparnos de esa manera.

No puedo dejar de mencionar a Calixto Gutiérrez Braojos, compañero de generación del doctorado en la Universidad de Granada, con el que me topé el primer día en el MIDE. A él agradezco de todo corazón sus palabras de ánimo y aliento en esos días iniciales, así como su demostración de amistad, cariño, solidaridad y acompañamiento personal y profesional durante todos estos años de estudio. Gracias mil Calixto.

Qué decir de los compañeros latinoamericanos con los que me encontré en la UGR, muy especialmente Elisabet Díaz, chilena de corazón, compañera de avatares en la ciudad y Universidad de Granada. Muchas horas pasamos platicando y discutiendo sobre nuestras andanzas en el campo educativo de nuestros respectivos países, muchas sobre nuestras inquietudes doctorales. Su compañía no tuvo precio cuando ambas estábamos fuera de nuestro país de origen. Gracias Eli, por todo.

A Natalia de Bengoechea compañera de la UPN que con su llegada a Granada me alivia y reconforta, solidaria como siempre.

En la cotidianidad de la UGR, no puedo dejar de agradecer las orientaciones de los compañeros de la biblioteca y las sonrisas y buen trato del personal de la cafetería.

Y ahora mis maestros del MIDE. A todos con los que tuve la fortuna de trabajar e intercambiar opiniones y puntos de vista, gracias. Muy en especial al Dr. Honorio Salmerón, mi tutor para el DEA y el diseño de investigación que hoy nos ocupa. Hay empatías que motivan el trabajo conjunto y que serán difíciles de olvidar al paso del tiempo. Salud!

Y, finalmente, a mis directores y directora de tesis por su paciencia, guía y apoyo para concluir este trabajo. Muchas dudas, inseguridades y toma de decisiones surgieron a lo largo del proceso de elaboración y concreción de la tesis. Sus atinadas orientaciones permitieron la conclusión de este escrito. Gracias mil Eugenio, Daniel y Sonia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN	23

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Educación Superior y Trabajo.

1. Hacia la transformación de la Educación Superior.....	29
2. Tendencias que orientan la transformación de la Educación Superior	31
2.1. Ampliación de la cobertura, diversificación y expansión de la oferta educativa.....	31
2.2. Gestión de calidad y formación de profesionales.....	32
2.3. Formación profesional por competencias y empleabilidad.	35
2.4. Modelos centrados en el aprendizaje.....	40
2.5. Vinculación entre los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo.....	43
2.6. Formación pertinente del profesorado.....	44

Capítulo 2. La formación por competencias en las Instituciones de Educación Superior: un punto de encuentro entre la educación superior y el mundo del trabajo.

1. Competencia: un concepto en construcción.....	47
2. Enfoques teóricos asociados a la concepción y determinación de las competencias laborales.....	52
3. Tipos de competencia en el ámbito laboral.....	60
4. Determinación del perfil de egreso de las profesiones en Europa mediante el Modelo Tuning	61

4.1. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior.	62
4.2. El Proyecto Tuning.....	63
4.3. El modelo Tuning en España.....	69
5. Determinación del perfil de egreso de las profesiones en América Latina mediante el Modelo Tuning.....	71

Capítulo 3.- Evaluación de Programas Educativos.

1. Hacia un concepto de evaluación de programas educativos.....	81
2. Evolución histórica de la evaluación educativa.....	82
3. Modelos de evaluación de programas educativos.....	94
3.1. Modelo de Ralph Tyler.....	94
3.2. Modelo de Discrepancia de Malcolm Provus.....	95
3.3. Modelo U.T.O. de Lee J. Cronbach.....	96
3.4. Modelo CIPP de Daniel Stufflebeam.....	97
3.5. Modelo de Michael Scriven.....	99
3.6. Modelo Respondente de Robert Stake.....	101
3.7. Modelo Iluminativo de M. Parlett y D. Hamilton.....	103
3.8. Modelo de Crítica Artística de Elliot Eisner.....	103
3.9. Modelo Democrático de Barry MacDonald.....	104
3.10. Modelo Constructivista Respondente de Guba y Lincoln.	105
4. Paradigmas de investigación educativa y clasificación de modelos de evaluación.....	108
5. Tipos de evaluación.....	114

Capítulo 4. Conceptualización y características de la Investigación Evaluativa.

1. Conceptualización.....	117
2. Proceso de investigación evaluativa.....	121
3. Metodología.....	124

SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Capítulo 5. Planificación y desarrollo de la investigación.

1. Introducción.....	127
2. La Licenciatura en Intervención Educativa y el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN de los Estados.....	128
3. La Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México: una propuesta de Formación Profesional inicial por competencias.....	131
3.1. Mapa Curricular de la LIE-EI.....	139
3.2. Cobertura de la LIE.....	142
4. Área problemática, propósito y objetivos de la investigación.....	145
4.1. Área problemática de la investigación.....	145
4.2. Propósito de la investigación.....	148
4.3. Objetivos de la investigación.....	149
5. Metodología.....	150
5.1. Variables objeto de estudio.....	150
6. Estudio de alcance cuantitativo.....	162
6.1. Población y muestra.....	163
6.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos para la	164

recopilación de información	
6.3. Descripción de la muestra.....	170
6.4. Técnicas de análisis de datos cuantitativos.....	177
6.5. Fiabilidad de instrumento.....	177
7. Estudio de alcance cualitativo.....	178
7.1. Muestra.....	179
7.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos para la recopilación de información.....	180

TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 6: Análisis y discusión de los resultados

1. <i>Competencia 1: Identifica factores que influyen en el crecimiento y desarrollo del niño/a menor de 4 años de edad....</i>	189
1.1. Egresadas.....	189
1.2. Empleadoras.....	191
1.3. Alumnas.....	194
1.4. Profesorado.....	196
1.5. Discusión de los resultados.....	198
2. <i>Competencia 2: Diseña proyectos de intervención.....</i>	202
2.1. Unidad de competencia: <i>Elabora diagnóstico para intervenir.....</i>	202
2.1.1. Egresadas.....	202
2.1.2. Empleadoras.....	204
2.1.3. Alumnas.....	207
2.1.4. Profesorado.....	208

2.1.5.	Discusión de los resultados.....	210
2.2.	Unidad de competencia: <i>Diseña plan de acción para intervenir</i>	217
2.2.1.	Egresadas.....	217
2.2.2.	Empleadoras.....	219
2.2.3.	Alumnas.....	221
2.2.4.	Profesorado.....	223
2.1.5.	Discusión de los resultados.....	225
2.3.	Unidad de competencia: <i>Diseña seguimiento y evaluación de la intervención</i>	229
2.3.1.	Egresadas.....	229
2.3.2.	Empleadoras.....	231
2.3.3.	Alumnas.....	232
2.3.4.	Profesorado.....	234
2.3.5.	Discusión de los resultados.....	235
3.	<i>Competencia 3: Crea ambientes de aprendizaje</i>	240
3.1.	Egresadas.....	240
3.2.	Empleadoras.....	242
3.3.	Alumnas.....	244
3.4.	Profesorado.....	247
3.5.	Discusión de los resultados.....	249
4.	<i>Competencia 4: Brinda asesoría</i>	252
4.1.	Egresadas.....	252
4.2.	Empleadoras.....	254
4.3.	Alumnas.....	257

4.4.	Profesorado.....	259
4.5.	Discusión de los resultados.....	261
5.	<i>Competencia 5: Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones, familias, comunidades y grupos.....</i>	267
5.1.	Egresadas.....	267
5.2.	Empleadoras.....	270
5.3	Alumnas.....	272
5.4.	Profesorado.....	274
5.5.	Discusión de los resultados.....	276

Capítulo 7: Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

1.	Conclusiones.....	283
2.	Limitaciones de la investigación.....	286
3.	Futuras líneas de investigación.....	287

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	289
--	------------

ANEXOS

1	La LIE en el devenir histórico de la UPN: breve reseña.....	305
2	Una aproximación al contexto social y educativo de nuestra investigación.....	317
3	Cuestionario para validación por juicio de expertos.....	335
4	Valoración de la validación y ajuste del instrumento(en CD)	
5	Cuestionario para egresadas.....	372
6	Cuestionario para empleadores.....	381

7	Cuestionario para Alumnas de 8° semestre.....	389
8	Cuestionario para el profesorado.....	397
9	Procesamiento de los cuestionarios (SPSS en CD)	
10	Comentarios vertidos por los informantes en la encuesta....	404
11	Construcción de las preguntas para entrevista.....	409
12	Transcripción de la entrevista a la egresada.....	411
13	Transcripción de la entrevista a la empleadora.....	421
14	Transcripción de la entrevista a la alumna.....	429
15	Transcripción de la entrevista a la profesora.....	441

Pág.

ÍNDICE DE ESQUEMAS

1	Mapa funcional.....	55
2	Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 1.....	155
3	Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 2. Diagnóstico.....	156
4	Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 2. Plan de acción.....	157
5	Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 2. Seguimiento y evaluación.....	158
6	Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 3.....	159
7	Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 4.....	160
8	Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 5.....	161

ÍNDICE DE CUADROS

1	Competencias genéricas del perfil profesional de egreso en Europa y América Latina.....	73
2	Competencias específicas comunes del perfil profesional de egreso del área de Educación en España y América Latina.....	77
3	Síntesis de las características de los paradigmas de investigación.....	110
4	Clasificación de los diseños según distintos autores.....	111
5	Modelo conductista-eficientista.....	112
6	Modelo humanístico.....	112
7	Modelo Holístico.....	113
8	Diferencias entre la investigación básica y la evaluación de programas.....	120
9	Mapa curricular de la Línea específica de Educación Inicial de la Licenciatura en Intervención Educativa.....	134
10	Competencias particulares de las asignaturas del Área de Formación Básica en Ciencias Sociales.....	139
11	Competencias particulares de las asignaturas del Área de Formación Profesional Básica en Educación.....	140
12	Competencias particulares de las asignaturas del Área de Formación Específica en Educación Inicial.....	142
13	Matrícula nacional de la Licenciatura en Intervención Educativa	143
14	Matrícula de la Licenciatura en Intervención Educativa en el Estado de Michoacán.....	143
15	Matrícula de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Unidad UPN 161- Morelia, por grado y línea.....	144
16	Población del estudio.....	163
17	Población encuestada.....	164

18	Distribución de las preguntas del cuestionario por competencia específica.....	167
19	Datos de Identificación por tipo de Informante.....	168
20	Fiabilidad del instrumento.....	177
21	Entrevistas realizadas.....	182

ÍNDICE DE TABLAS

1	Competencia 1: Egresadas.....	189
2	Competencia 1: Empleadoras.....	191
3	Competencia 1: Alumnas.....	194
4	Competencia 1: Profesorado.....	196
5	Competencia 2: Diagnóstico - Egresadas.....	203
6	Competencia 2: Diagnóstico - Empleadoras.....	205
7	Competencia 2: Diagnóstico - Alumnas.....	207
8	Competencia 2: Diagnóstico - Profesorado.....	208
9	Competencia 2: Plan de acción - Egresadas.....	217
10	Competencia 2: Plan de acción - Empleadoras.....	219
11	Competencia 2: Plan de acción - Alumnas.....	221
12	Competencia 2: Plan de acción - Profesorado.....	223
13	Competencia 2: Evaluación - Egresadas.....	229
14	Competencia 2: Evaluación - Empleadoras.....	231

15	Competencia 2: Evaluación - Alumnas.....	233
16	Competencia 2: Evaluación - Profesorado.....	234
17	Competencia 3: Egresadas.....	240
18	Competencia 3: Empleadoras.....	242
19	Competencia 3:Alumnas.....	244
20	Competencia 3:Profesorado.....	247
21	Competencia 4: Egresadas.....	252
22	Competencia 4: Empleadoras.....	254
23	Competencia 4:Alumnas.....	257
24	Competencia 4:Profesorado.....	259
25	Competencia 5: Egresadas.....	268
26	Competencia 5: Empleadoras.....	270
27	Competencia 5:Alumnas.....	272
28	Competencia 5:Profesorado.....	274

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1	Ejemplificación de las posibles fases de la investigación evaluativa.....	123
2	Institución en la que laboran las egresadas.....	170
3	Función que desempeñan las egresadas.....	171
4	Grupo de niños/as atendidos por las egresadas.....	172

5	Pertenencia generacional de las egresadas.....	172
6	Institución en la que se desempeñan los empleadores.....	173
7	Institución en la que las estudiantes realizaron Prácticas Profesionales.....	174
8	Función desempeñada por las estudiantes durante sus Prácticas Profesionales.....	175
9	Grupos atendidos por las estudiantes en sus Prácticas Profesionales.....	175
10	Años de Experiencia del Profesorado de la LIE-EI.....	176
11	Competencia 1: Egresadas.....	191
12	Competencia 1: Empleadoras.....	193
13	Competencia 1:Alumnas.....	196
14	Competencia 1:Profesorado.....	198
15	Competencia 2: Diagnóstico - Egresadas.....	204
16	Competencia 2: Diagnóstico - Empleadoras.....	206
17	Competencia 2: Diagnóstico - Alumnas.....	208
18	Competencia 2: Diagnóstico - Profesorado.....	210
19	Competencia 2: Plan de acción - Egresadas.....	219
20	Competencia 2: Plan de acción - Empleadoras.....	221
21	Competencia 2: Plan de acción - Alumnas.....	223
22	Competencia 2: Plan de acción - Profesorado.....	225
23	Competencia 2: Evaluación - Egresadas.....	231
24	Competencia 2: Evaluación - Empleadoras.....	232

25	Competencia 2: Evaluación - Alumnas.....	234
26	Competencia 2: Evaluación - Profesorado.....	235
27	Competencia 3: Egresadas.....	242
28	Competencia 3: Empleadoras.....	244
29	Competencia 3:Alumnas.....	246
30	Competencia 3:Profesorado.....	248
31	Competencia 4: Egresadas.....	254
32	Competencia 4: Empleadoras.....	257
33	Competencia 4:Alumnas.....	259
34	Competencia 4:Profesorado.....	261
35	Competencia 5: Egresadas.....	270
36	Competencia 5: Empleadoras.....	272
37	Competencia 5:Alumnas.....	274
38	Competencia 5:Profesorado.....	276

INTRODUCCIÓN

Una de las razones de ser de las instituciones de educación superior (IES, en adelante) es la formación inicial de profesionales capaces de desempeñarse satisfactoriamente en el campo laboral propio de su profesión.

La sociedad actual, caracterizada por cambios acelerados y permanentes derivados de la revolución de la información y las tecnologías de la comunicación; el desarrollo de la ciencia y la tecnología; la reorganización de los procesos productivos; y el acceso y la distribución de la información a través de los medios informáticos, han generado la necesidad de revisar los sistemas de formación desde la educación básica hasta la educación superior.

Ante este panorama, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior llevada a cabo en París en 1998 se acuerda una profunda reestructuración de la educación superior para hacer frente a estos desafíos.

Las transformaciones que han venido implementando las IES buscan mejorar la calidad de los servicios que ofrecen, hacerlos pertinentes a las demandas sociales y al mercado laboral, así como posibilitar las condiciones para el acceso a la educación superior en condiciones de igualdad para la población. De este modo calidad, pertinencia y equidad son al mismo tiempo, propósitos educativos y criterios que se buscan cubrir mediante la mejora de la gestión institucional.

Los países de Europa y América Latina han generado normativas y políticas públicas que orientan las tareas de transformación de sus IES, tanto en lo referente a la gestión como a la formación de los profesionales. Los casos de España y México son representativos de ello.

Para avanzar en la consolidación del proceso de transformación de las IES españolas, en 2007 fue aprobada la Ley Orgánica de Universidades de España, con la que se busca armonizar los sistemas de educación superior españoles al Espacio Europeo de Educación Superior. En el preámbulo se plantea que para ello, se hace necesario, entre otros: impulsar la investigación; reformar la

estructura y organización de la formación profesional con base en tres ciclos (Grado, Master y Doctorado); vincular la investigación universitaria y el entorno productivo; fortalecer la autonomía universitaria; mejorar la selección y ampliar las modalidades de contratación del profesorado; promover el intercambio entre universidades españolas y de éstas con otras del Espacio Europeo y del mundo; apoyar la formación a lo largo de la vida y favorecer la movilidad del profesorado, alumnado y personal de la administración educativa.

Se observan líneas de acción enfocadas a la gestión y otras relativas a la formación de los profesionales. El propósito de tales acciones se expresa en esta frase: “Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad” (BOE Nº 89, 2007)

Las IES de México no han sido ajenas al proceso mundial de transformación de la educación superior. Además de los tratados internacionales en materia de educación superior, las IES mexicanas orientadas por la visión para el año 2020 y líneas de acción establecidas en la XXX Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, así como por las políticas de los gobiernos federal y estatales, han venido avanzando fundamentalmente en el mismo sentido y con los mismos propósitos que las universidades españolas, aunque frente a realidades sociales distintas.

Dentro del proceso de transformación, tanto en países de Europa como en los de América Latina, las IES han realizado reestructuraciones o nuevos diseños curriculares para la formación por competencias; buscan una mayor vinculación entre la educación superior y el campo laboral, sin menoscabo de una formación humanística, impulsando la protección y consolidación de valores de la sociedad.

Del mismo modo, en ambas latitudes se realizan estudios con la finalidad de valorar, entre otros, la pertinencia de la formación profesional recibida en las IES a los requerimientos del campo laboral.

Conocer las opiniones de egresados y empleadores en torno a la formación permite la retroalimentación curricular ya que este tipo de estudios son “fuente

vital de autoconocimiento pues permite identificar logros, pero también estados de cosas no deseados o problemáticos” (Valenti y Varela, 2003)

La Universidad Pedagógica Nacional de México puso en marcha la Licenciatura en Intervención Educativa en 2002 a través de las 78 Unidades UPN distribuidas en los 31 estados de la República Mexicana. Las Unidades UPN cuya experiencia fundamental a lo largo de sus treinta años de existencia ha estado centrada en la profesionalización de maestros de Educación Básica en servicio, y ahora incursionan por primera vez en la formación profesional inicial por competencias.

De ahí, que se considera conveniente llevar a cabo un estudio que permita valorar la pertinencia de las competencias específicas contenidas en el perfil de egreso de la Línea de Educación Inicial de la Licenciatura en Intervención Educativa a los requerimientos del campo laboral, a partir de las opiniones de los empleadores y egresadas, alumnas y el profesorado de la Unidad UPN de Morelia ubicada en el Estado de Michoacán.

El interés por abordar esta temática surge de mi participación como docente y coordinadora de dicha licenciatura y línea específica de formación desde el inicio de su puesta en marcha en la Unidad UPN-Morelia. Después de casi dieciocho años de ausencia, me reincorporo a la vida académica de la Universidad justo para iniciar la operación de la licenciatura ahora desde una de sus Unidades. El trabajo cotidiano con las tres primeras generaciones de estudiantes y con los colegas, profesoras y profesores que participaban en el colectivo de Educación Inicial, manejando una nueva propuesta curricular en plena reorganización académica de la Universidad, es un aliciente para aproximarnos a una primera valoración en torno a la pertinencia de la formación de nuestras egresadas al campo laboral.

Se pretende que los resultados de la investigación alimenten el análisis, discusión y propuestas de los colectivos de Educación Inicial de las Unidades UPN, a fin de mejorar la formación de los estudiantes de la licenciatura que optan por la Línea de Educación Inicial.

El reporte de investigación que se presenta está estructurado en tres partes: en la primera se presenta el planteamiento teórico, en la segunda el planteamiento metodológico y en la tercera los de resultados y las conclusiones.

Los contenidos de la primera parte se abordan en cuatro capítulos. En el Capítulo 1 se hace referencia a la relación entre educación superior y trabajo en el contexto de las tendencias para la transformación de la educación superior establecidas en la Declaración de la Primera Conferencia Mundial de Educación Superior mencionada. En el Capítulo 2 se aborda la formación por competencias en las instituciones de educación superior y su vinculación con el mundo del trabajo a partir de las experiencias de Europa y América Latina para la determinación de perfiles profesionales mediante el Modelo Tuning. Seguidamente, en el Capítulo 3 se hace referencia a la evaluación de programas educativos para finalmente, en el capítulo 4 conceptualizar y caracterizar la investigación evaluativa.

En la segunda parte, se reseña la planificación y desarrollo de esta investigación, haciendo referencia a la propuesta curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa en el marco de la Reordenación de la Oferta Educativa de las Unidades UPN de los Estados que lleva a cabo la Universidad Pedagógica Nacional.

En la tercera parte, se presenta el análisis y discusión de resultados en el capítulo 6, cerrando el reporte de investigación con el Capítulo 7 en el que plantean las conclusiones del estudio, señalando algunas de las limitaciones en el desarrollo de la investigación, así como futuras líneas de investigación que se proponen.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y anexos.

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y TRABAJO.

1.- Hacia la transformación de la Educación Superior.

Según Delors, la educación a lo largo de la vida, sigue siendo la vía para disminuir las desigualdades entre países y sujetos, combatir la discriminación, mejorar la convivencia democrática, abrir oportunidades de acceso al empleo digno y bien remunerado, una vía para que los avances científicos y tecnológicos y la solidaridad entre personas y entre los pueblos, hagan de la aldea global, un mundo más libre, justo y equitativo para todos. Este autor propone que la educación deberá promover *el aprender a aprender*, con base en cuatro saberes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. (Delors, 1996)

Los programas educativos de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES), pretenden que los estudiantes, al egresar, hayan logrado formarse como individuos, miembros de una sociedad y profesionales que al ingresar al mundo del trabajo incidan en el desarrollo de la sociedad. Los programas educativos del nivel de licenciatura tienen como propósito formar profesionales para ingresar al campo laboral que les es propio.

Los expertos en educación superior que han analizado los retos que enfrentan las IES de los países miembros de la UNESCO, aportan los resultados de su trabajo al debate llevado a cabo en la Primera Conferencia Mundial Sobre Educación Superior. Durante esta conferencia se aborda cómo en la actualidad, con la globalización de la economía, los avances del conocimiento y de la tecnología, la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades

[...] relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de

acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. (UNESCO, 1998)

En su documento final: *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* se plantea la necesidad de transformar la educación superior y sus instituciones y las tendencias para orientar las acciones de los estados miembros hacia la calidad de los servicios y la pertinencia social con equidad. Importa destacar para este estudio, las siguientes tendencias consideradas para la transformación de la Educación Superior:

Ampliación de la cobertura, diversificación y expansión de la oferta educativa.- Dar oportunidad de acceso a la educación superior y garantizar la permanencia y conclusión de los estudios, mediante la diversificación de programas educativos y la expansión de la oferta para satisfacer las necesidades sociales.

Gestión institucional de calidad.- Movilizar y potenciar los recursos institucionales para mejorar la calidad de los programas educativos y la formación de los estudiantes. Esto conlleva a modificar las políticas, las formas de trabajo, las estructuras organizativas y la normativa.

Formación profesional por competencias y empleabilidad.- Lograr que los egresados posean las competencias requeridas para vivir en sociedad, se desempeñen competentemente en el mundo del trabajo y logren permanecer empleados ocupando distintos puestos. Se pretende que las competencias puedan ser reconocidas tanto en el mundo del trabajo como en los propios sistemas educativos nacionales y entre los países.

Modelos centrados en el aprendizaje.- Para que los estudiantes logren aprender a aprender hay que transitar de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el aprendizaje lo que conlleva a una renovación de contenidos, metodologías, medios y prácticas.

Vinculación entre los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo.- Integrar la formación teórica y la formación para el empleo en espacios reales de

trabajo con el fin de favorecer el desarrollo de las competencias, mediante modalidades de aprendizaje creadas conjuntamente por los sistemas de educación superior y el mundo de trabajo.

Formación pertinente del profesorado.- Crear políticas encaminadas a la formación del profesorado de la IES, con la finalidad de promover el desarrollo de la investigación y la pertinencia de la enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes y su contexto.

En relación con la transformación de la educación superior abordada anteriormente, resulta oportuno mencionar a Tedesco:

Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos. A partir del momento en el cual dejamos de concebir la educación como una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, etc. son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales (Tedesco, 2003)

2. Tendencias que orientan la transformación de la Educación Superior.

2.1 Ampliación de la cobertura, diversificación de programas educativos y expansión de la oferta educativa.

El acceso a la educación superior en la actualidad, aún con los avances que la humanidad ha logrado, dista de ser una realidad. No todos los estudiantes que egresan de la educación básica ingresan a la educación media superior (bachillerato o equivalente) y de los que lo logran no todos la concluyen, muchos ven truncadas sus aspiraciones de continuar su formación en las IES por la insuficiente cobertura de la educación superior. También, y es preciso reconocerlo, existen vestigios de exclusión fundados en la raza, el sexo, el idioma, la religión, la discapacidad y la edad o en consideraciones económicas, culturales o sociales.

Ante la necesidad de educar a lo largo de la vida con pertinencia social y equidad, las IES requieren expandir su oferta y diversificar los modelos y

modalidades de educación superior. Para lograr lo anterior es necesario: Dar acceso a grupos sociales cada vez más diversos que aspiran a continuar su formación, sea mediante los modelos tradicionales de obtención de un título o mediante cursos; ofrecer estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc; y establecer mecanismos para reconocer los saberes logrados en diferentes contextos asegurando su acreditación y que los créditos obtenidos sean transferibles en los sistemas de educación superior locales, nacionales e internacionales.

Los programas de apoyo al estudiante, programas orientados a la formación para el estudio, a la tutoría en forma individual o en pequeños grupos, a la mejora de las condiciones de vida mediante becas u otros estímulos, etc, son necesarios para lograr la permanencia de los estudiantes y la conclusión de sus estudios en los tiempos y condiciones establecidos, coadyuvando con ello a elevar la eficiencia terminal del subsistema de educación superior.

2.1. Gestión de calidad y formación de profesionales.

Se mencionaba anteriormente que la globalización económica ha generado cambios. Los cambios generados en la organización del trabajo se inician en las empresas y en poco tiempo han permeado a las instituciones formadoras de profesionales.

La preocupación de las empresas por incrementar la productividad y la competitividad hace que se vuelva la mirada a la gestión y dentro de ella a los trabajadores como factor clave del cambio hacia la calidad

La estructura organizacional pasa a ser un constructo en el que la interacción de la tecnología y el diseño de la empresa con el aporte de la gente, definen cambios en los patrones culturales de la organización, es ahí cuando en verdad se generan ventajas competitivas. El elemento definitivo en la creación de estas ventajas es la gente. Así que la calidad de ésta, su nivel de participación y compromiso, definen y definirán en gran medida la perdurabilidad de las organizaciones. (Vargas, 2000)

Desde la década de 40 las empresas vienen trabajando diferentes sistemas de gestión cuyo objetivo fundamental es la mejora permanente de la organización,

de los procesos y los productos. Es lo que se conoce hoy como Gestión de la Calidad.

Según Domínguez y Lozano (2003) en la evolución del concepto de gestión de calidad se puede hablar de tres etapas de organización del trabajo que caracterizan a la gestión.

La primera de éstas es la que denominan *Control de la “no calidad”*, está caracterizada por el control estadístico de la constancia y estandarización en la fabricación de productos manufacturados. Esta forma de organizar el trabajo fue introducida por Taylor para elevar la productividad. Se fundamentó en la división sucesiva, hasta sus elementos más simples, del proceso de trabajo, sus tareas y obligaciones, apuntando a disminuir el tiempo requerido para desempeñar tales tareas, para lo cual es necesaria una dosis de especialización y concentración absoluta. Existía una profunda separación entre los que decidían (ingenieros) y los que producían (operarios) y una desvalorización del conocimiento y el saber desarrollado con base en la experiencia. Una de las mayores “ventajas” del sistema taylorista era la rapidez con que podía ser incorporado un trabajador a la producción debido a la facilidad para entrenarlo en la rutina sencilla y repetitiva de la tarea. De este modo, la formación en el trabajo o capacitación queda reducida a un mero entrenamiento o adiestramiento. Esta concepción de gestión y del papel de los trabajadores fue reflejada maravillosamente por Charles Chaplin en su inolvidable película “Tiempos Modernos”.

La segunda etapa, siguiendo a estos autores, es la de *Aseguramiento de la Calidad* que surge con el llamado “milagro japonés” alrededor de 1940 y años subsiguientes en los que empresas del Japón, reconociendo que el factor humano era su recurso más importante dada la devastación del país por II Guerra Mundial, se proponen una formación del personal de la alta dirección de las empresas teniendo como referente central la satisfacción de los clientes. El ingeniero norteamericano W. E. Deming es el artífice de este modelo de control de la calidad cuyos ejes de acción son: la satisfacción al cliente, la prevención de la “no calidad” y la implicación de todo el personal en los procesos, con énfasis en la formación de los directivos.

Finalmente, en la década de los 70 del siglo pasado, aparece la tercera y última etapa de la organización del trabajo denominada *Calidad Total* que da origen a los procesos de competitividad¹. Esta etapa se caracteriza por la satisfacción de las expectativas y necesidades del cliente considerando la relación precio-calidad, la eliminación de la “no calidad” y la satisfacción y respuesta de todos los implicados en los procesos y resultados de la empresa. En esta organización del trabajo cobran relevancia la planeación estratégica, la reingeniería de procesos, los círculos de calidad, la formación basada en competencias, el involucramiento de los trabajadores -de manera individual, en pequeños grupos de trabajo o en redes- y la puesta en juego de los saberes de los trabajadores en su desempeño laboral para enfrentar diferentes situaciones problemáticas en contextos diversos haciendo uso de sus propios recursos y los recursos del entorno.

La visión más global e integral de esta forma de organización del trabajo en las empresas, da origen al modelo de *Gestión de Calidad Total* que según Garau (2004) se define como el conjunto sistemático de actividades realizadas por toda la organización para alcanzar de una manera eficaz los objetivos propuestos, generando servicios y productos que satisfagan a los clientes, en el tiempo y precio apropiado.

En educación superior se adopta el enfoque de calidad total para mejorar la formación de sus egresados mediante una gestión de calidad. En los sistemas educativos y las IES se introducen cambios, entre otros, se desarrollan procesos de planeación estratégica, evaluación institucionales; de reingeniería de procesos; se amplían y modifican las infraestructuras físicas; se instalan nuevas tecnologías de la información y comunicación; se generan grupos de trabajo aglutinados en función de programas educativos y proyectos institucionales; se instrumentan programas de formación del profesorado; se diseñan e instrumentan sistemas de control escolar y bibliotecas; se crean y desarrollan redes; se establecen mecanismos para favorecer la movilidad de estudiantes y profesores y

¹ El surgimiento de la competitividad entre empresas nacionales, entre las de los distintos países, así como entre las empresas transnacionales genera que la Agencia Internacional de Normalización ISO por su denominación en inglés (International Organization for Standardization) establezca las normas para una gestión de calidad en la serie conocida como ISO 9000.

el intercambio entre instituciones nacionales e internacionales; se vincula la formación profesional al campo laboral mediante la formación por competencias.

Algunas de las políticas y normas académicas que se han venido planteado para favorecer la movilidad de los estudiantes y egresados a diferentes latitudes son: que la determinación de los perfiles de egreso de cada profesión se realice con base en competencias comunes (como en el Proyecto Tuning en la Unión Europea y el Proyecto Tuning en América Latina de los que se hablará más adelante); que los programas educativos sean equivalentes y centrados en el aprendizaje del estudiante, lo que obliga a la construcción de nuevos diseños curriculares o a la modificación de los existentes; y que en la formación de este nuevo profesional se incorporen las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En síntesis, la gestión de calidad ha de conducir a las transformaciones institucionales para que la formación profesional, sustentada en el aprender a aprender, permita a sus egresados enfrentar los cambios.

La evolución en la organización del trabajo va de la mano de la evolución en las concepciones y desarrollos curriculares de las IES en la medida que su misión es formar profesionales para dar respuesta a las necesidades sociales y capaces de desempeñarse satisfactoriamente en el mundo del trabajo.

2.3. Formación profesional por competencias y empleabilidad.

En la formación de los profesionales el vínculo entre educación y trabajo siempre ha estado presente. En efecto, antes de la globalización económica, en las escuelas, institutos técnicos y universidades en los que se ofrecía la *formación profesional inicial*, se pensaba que los conocimientos adquiridos en la institución sólo habrían de aplicarse en el trabajo para que el desempeño de sus egresados fuera satisfactorio y que eran suficientes para ejercer la profesión durante un período prolongado.

Esto fue posible mientras la vida laboral era más corta porque la esperanza de vida era menor que hoy; los procesos productivos y las tareas no eran tan

complejos como lo son actualmente; la estructura del empleo era más o menos estable pero se ha venido haciendo cada vez más inestable y las tecnologías usadas no evolucionaban tan rápidamente, las que hoy en día cambian a ritmos mucho más acelerados. Es decir, antes se partía del supuesto de que la formación profesional inicial era suficiente para toda la vida, y hoy es necesario formarse para el desempeño de la profesión de manera continua y permanente, formarse a lo largo de la vida.

Si bien es cierto que la formación profesional inicial nunca será suficiente para que los egresados puedan responder a lo que el puesto de trabajo les demanda y que los profesionales tendrán que seguir aprendiendo en el trabajo mismo lo que casi siempre se hace de manera autónoma, los empleadores, cada vez más frecuentemente, crean y mantienen sus propios sistemas de formación e instrumentan programas de capacitación para el trabajo y en el trabajo, por ello, la formación permanente ha venido ganando un mayor peso.

No se trata, pues, de que la formación profesional sea insuficiente y de la necesidad de completarla en el trabajo, sino de la necesaria simbiosis de formación profesional inicial y continua o permanente. “La paradoja, ante los cambios incesantes y acelerados que vive el mundo, es que la necesidad de renovación permanente no hace sino reforzar el carácter crucial de la formación profesional inicial” (Fernández, 2003:9). La formación inicial es la base sobre la que se levanta la capacidad individual de aprovechar la formación permanente, en palabras de Delors: de aprender a aprender.

Desde los años noventa, en la época de globalización y desarrollo acelerado de las tecnologías y de cambios notables en las formas de organización del trabajo en las esferas de la producción y los servicios, se ha vuelto hacer presente el debate en torno a las características de los perfiles de egreso de las profesiones que ofrecen las IES.

Sobre la mesa de la discusión están presentes también las finalidades educativas, culturales, económicas, políticas e ideológicas de las IES; las intenciones educativas presentes en los procesos de formación profesional y su

pertinencia con relación a los requerimientos y necesidades de los distintos sectores de la sociedad

Encontramos, entonces, una preocupación por la conceptualización y las estrategias para la formulación del perfil profesional; también se identifica un campo de problemas que toca tanto la pertinencia actual de las estructuras curriculares de las IES para soportar y facilitar la formación que 'se exige' en la denominada sociedad del conocimiento, como las características específicas que deberá tener dicha formación en términos de preparación para el desempeño de ciertas profesiones que se expresan en determinadas ocupaciones. (Barrón, 2005:58).

Los principios de eficacia, eficiencia y calidad prevalecen en los últimos años, en la formación de profesionales. Principios que se concretan en el ámbito curricular en la polivalencia, el dominio de estrategias cognitivas, la aplicación de herramientas conceptuales y metodológicas, el desarrollo de un pensamiento anticipatorio y propositivo y un sentido emprendedor.

Considerando lo anterior y la búsqueda de perfiles de egreso para la formación inicial por competencias que sean equiparables y reconocidos por los diferentes sistemas educativos de diversas latitudes, se acerca la posibilidad de garantizar la pertinencia de esta formación a las exigencias y demandas de la globalización y del mercado de trabajo en el que se ejerce la profesión, así como la certificación de programas educativos de calidad, mediante la generación de mecanismos de evaluación establecidos, que repercute en la cualificación del profesional.

El debate que –desde distintos puntos de partida y aún desde abordajes conceptuales diferentes- están realizando las IES sobre la formación profesional que hoy se requiere, abarca tanto aspectos institucionales como modelos curriculares, contenidos y métodos para los procesos de aprendizaje de competencias profesionales para que los egresados se desempeñen de manera efectiva en el campo laboral. Es claro que el mundo laboral es un referente importante de considerar, pero no el único, ya que

[...] las instituciones de educación superior, en cumplimiento de las funciones que les son propias, tienen que estar abiertas y ser sensibles a todos los sectores de la sociedad, incluyendo el sector productivo; sin embargo, no

pueden ser dependientes de la dinámica propia de este sector. Las instituciones educativas no debieran dar una respuesta automática porque las transformaciones del mercado pueden, en ocasiones, tener un carácter coyuntural. (Fresán, 1998)

En el punto 9 de la *Resolución sobre Formación y Desarrollo de Recursos Humanos de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo* realizada en Ginebra en junio del año 2000, se establece que la empleabilidad

Abarca las calificaciones, conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida. (OIT, 2000).

El concepto de empleabilidad, referido a cualquier tipo de trabajo, se relaciona con la posibilidad de conseguir empleo y de permanecer empleado, no necesariamente en el mismo puesto, con base en una formación consistente que responda a un espectro amplio de contenidos básicos y necesarios para desempeñarse en determinado campo de trabajo y con la posibilidad de movilizarlos, en contextos y puestos de trabajo de dicho campo.

Al principio, el término empleabilidad se utilizó en la empresa para identificar las competencias necesarias para un puesto específico de trabajo (competencia laboral) ignorando la formación comúnmente promovida en las instituciones educativas. En la actualidad la empleabilidad comprende no sólo las competencias básicas adquiridas en las instituciones educativas sino además, una variedad de habilidades y actitudes que se consideran esenciales para el funcionamiento de sociedades de la información tecnológica y productivamente exigentes.

Un aspecto importante para la empleabilidad es la exigencia que las tecnologías de información y comunicación (TIC's) están planteando, no sólo en términos de los contenidos formativos, sino también de las propias modalidades y metodologías de enseñanza y de aprendizaje. Resulta fundamental dotar a los estudiantes de los conocimientos y herramientas necesarias para el dominio y

aprovechamiento de dichas tecnologías, ya que este componente es considerado con mayor frecuencia para la empleabilidad.

El énfasis en la empleabilidad obedece a que hoy en día por un lado, no se generan empleos de manera masiva, se requiere crearlos mediante la ampliación de la capacidad de emprender nuevas organizaciones con estrategias de cooperación entre el gobierno del país de que se trate, los empresarios y las organizaciones de trabajadores; y por el otro, la conservación del empleo requiere del trabajador o futuro trabajador una aptitud de adaptación y aprendizaje constante para poder enfrentar los cambios en los contenidos y las modalidades de hacer las cosas.

El concepto de empleabilidad también guarda relación con las personas y el entorno cultural en el que se desenvuelven. El trabajo puede tener una significación diferente para cada persona dependiendo de su proyecto de vida y circunstancias y en función de éstos movilizará sus competencias de manera distinta a otras personas.

En consecuencia pensar en la empleabilidad desde la formación profesional, implica que el profesorado de las IES priorice las dimensiones culturales y personales sobre las cuales el estudiante puede tener un control más directo para comprender que su formación no sólo tiene relación con el campo laboral, sino que tiene que ver con su desarrollo personal e integración social.

Por lo anteriormente dicho, es necesario que en las propuestas para la formación inicial de profesionales se considere la empleabilidad. En el contexto actual la formación, coincidiendo con Weinberg, debe estar encaminada a:

- Fortalecer las capacidades de las personas para que mejoren sus posibilidades de inserción laboral mediante el desarrollo de competencias claves que disminuyan el riesgo de la obsolescencia y permitan a hombres y mujeres permanecer activos y productivos a lo largo de su vida, no necesariamente en un mismo puesto o actividad.
- Formar para un aprendizaje permanente y complejo que implica: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.
- Apoyar a las personas para que identifiquen los obstáculos internos y externos que interfieren en el logro de sus objetivos y valoren sus habilidades y saberes, así

como las demandas y competencias requeridas en el mundo del trabajo. (Weinberg, 2004:8)

Cuando de equidad se habla no sólo es responsabilidad de los sujetos que intervienen en los procesos de formación, ni de las IES, sino de las políticas. La empleabilidad con equidad a la que se debiera aspirar en el mundo tan convulso de hoy, será posible en la medida en que “seamos capaces de impulsar unas políticas públicas de educación y formación profesional que tanto por brindar un acceso equitativo y de amplia cobertura, como por su calidad, actualización y función crítica, permitan a los ciudadanos ser protagonistas de su progreso individual y colectivo.” (Weinberg, 2004: 12).

2.4. Modelos centrados en el aprendizaje.

Para Ángeles, “Un enfoque educativo centrado en el aprendizaje se caracteriza por incorporar un conjunto de supuestos, objetivos, estrategias y recursos orientados a lograr aprendizajes significativos de los contenidos curriculares y a aprender a aprender, promoviendo la actividad autónoma del alumno.” (Ángeles, 2003:52)

Desarrollar las posibilidades de aprendizaje del estudiante, mediante la mejora de sus estrategias, técnicas, destrezas y habilidades a través de las cuales se acerca al conocimiento de manera cada vez más autónoma, hace posible que el estudiante construya el conocimiento con un estilo personal de pensar, conocer y hacer.

El profesorado de las IES para centrar los procesos educativos en el aprendizaje de los estudiantes potenciando sus posibilidades de aprender, requiere un conocimiento suficiente tanto de las capacidades, destrezas, habilidades y actitudes del sujeto como del dominio de los contenidos del campo de conocimiento a abordar con el fin de diseñar estrategias de enseñanza pertinentes para hacer factible que el estudiante se apropie de los contenidos curriculares y realice los cambios en su estructura cognitiva que le sean necesarios. Al respecto Ángeles (2003) plantea que es necesario impulsar una

nueva arquitectura del conocimiento creando nuevos soportes y estrategias que faciliten en interacción con otros, el aprender a aprender, considerando el contexto socio-cultural e institucional donde el acto educativo tiene lugar.

En los modelos centrados en el aprendizaje las teorías constructivistas cobran especial importancia para fundamentar la práctica docente del profesorado y derivar principios de acción, ya que estas teorías explican que la fuente del conocimiento está en la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, modificándose así tanto el objeto como el sujeto. En la construcción del conocimiento el sujeto en interacción con otros, pone en juego los saberes previos que le permiten construir hipótesis, actúa sobre el objeto y reflexiona sobre los procesos llevados a cabo y los resultados obtenidos.

En la formación profesional por competencias, considerando que una competencia es la conjunción de los saberes en la acción y desde los enfoques educativos que ponen el centro en el aprendizaje, la evaluación debe ser vista no sólo como una acción orientada a valorar el grado de apropiación de conocimientos sino, fundamentalmente, como una acción de intervención que permita al estudiante la reconstrucción del conocimiento así como identificar cómo pone en juego sus saberes en la acción y el grado en que posee los saberes referenciales, procedimentales y actitudinales.

El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas. (Huerta *et al.*, 2000)

Una competencia se desarrolla gradualmente, los niveles de logro de un estudiante no se comparan con los de otros estudiantes, sino con los de él mismo. Este tipo de evaluación es participativa ya que necesita de la intervención de diversos actores: estudiante, docente/tutor, grupo colegiado; se lleva a cabo durante el desempeño de actividades concretas en el contexto del trabajo en clase y en las prácticas profesionales (practicum en España) desarrolladas

durante su formación; utiliza métodos e instrumentos que arrojen evidencias para comprobar el logro de la competencia, establece criterios y niveles de desempeño que deberán de ser dados a conocer al estudiante previamente.

Según Ángeles (2003:18) dado que la competencia no puede ser observada, sino que tiene que ser inferida, la inferencia se puede realizar a través de dos tipos de evidencia:

- *Evidencia de conocimiento*: Implica la posesión de un conjunto de atributos que le permiten al estudiante contar con un punto de partida y un sustento para un desempeño eficaz; incluye referentes *de lo que tiene que hacerse, el cómo habría que hacerlo, el por qué tendría que hacerse y lo que habría que hacer* si las condiciones del contexto cambiasen en el desarrollo de la actividad; y
- *Evidencia de desempeño*: refiere el comportamiento por sí mismo, y consiste en descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir que el comportamiento esperado fue logrado efectivamente.

Los recursos técnicos que pueden utilizarse para obtener la información necesaria para la valoración de los aprendizajes, según Vargas (2002), pueden agruparse en tres tipos básicos:

- Aquellos en los que el evaluador (docente o externo) observa y registra información directa del desempeño de los estudiantes en el aula o en otros espacios de formación (observación directa).
- Los que se basan en el análisis de documentos y otros productos del proceso de aprendizaje (observación indirecta).
- Los recursos en los que el estudiante responde a preguntas o cuestiones contenidas en instrumentos que le presenta el evaluador (entrevistas, cuestionarios, encuestas, escalas, etc.)

Para los modelos centrados en el aprendizaje con metodologías como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Métodos de Proyectos, Estudios de Caso, entre otros, los recursos de evaluación que se utilizan pueden quedar incluidos en la clasificación de Vargas.

En los modelos centrados en el aprendizaje se reconoce que los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje y los procesos de evaluación son inseparables, la modificación de alguno de ellos repercute necesariamente en los otros.

2.5. Vinculación entre sistemas de educación superior y mundo del trabajo.

Se hace necesario que los programas educativos de las IES incorporen en sus currículos espacios para realizar prácticas profesionales (practicum) como espacios para la puesta en acción de las competencias y su desarrollo *in situ*.

Al respecto Tejada (2005) refiere

El período de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación (...) que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales. (Zabalza, 2003:45, citado por Tejada, 2005).

Las prácticas profesionales permiten el desempeño del futuro profesional, entendiendo por desempeño “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado” (Malpica, 1996:125)

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la teoría que es necesario utilizar está determinada por los requerimientos de la práctica. La relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con los sistemas organizados del conocimiento (la teoría), es significativa para el estudiante ya que teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los saberes referenciales, procedimentales y actitudinales se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo.

La vinculación entre teoría y práctica para la adquisición de competencias es fundamental pero todavía queda mucho por desarrollar sobre la unión de estos aspectos en un todo coherente. Estudios sobre las profesiones sugieren que los profesionales recién egresados tienen problemas al enfrentarse con el mundo laboral en sus primeros años. Por esta razón, la formación de profesionales ha experimentado con nuevos métodos centrados en el aprendizaje y vinculados al quehacer ocupacional del futuro profesional. (Gonczi, 1997)

No se trata de que el estudiante aplique la teoría que aprendió en la universidad a la práctica como tradicionalmente se venía haciendo en algunas de las titulaciones sino que ponga en juego los saberes en situaciones concretas del ámbito laboral. Como plantean Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado refiriéndose a la formación profesional inicial en Psicología Educativa

[...] en la realización de las actividades se evite incurrir en una 'concepción aplicacionista' donde los espacios de práctica consisten en la aplicación rutinizada y preestablecida de contenidos desprendidos del currículo teórico... [sino del] trabajo en escenarios reales en donde se puedan desarrollar proyectos de investigación e intervención acordes con la visión de *modelos ecológicos orientados al usuario*; la adopción de un enfoque comunitario y de *aprendizaje basado en el servicio* [a personas y grupos y su contextos] que permita el desarrollo de habilidades profesionales de alto nivel. (Díaz Barriga *et, al*, 2006: 22)

2.6. Formación pertinente del profesorado.

Es indispensable plantear políticas y mecanismos que atiendan a la formación del profesorado de educación superior por el papel fundamental que juega para la transformación de las IES, la formación de los nuevos profesionales que la sociedad demanda y porque son los profesores y profesoras los que desempeñan las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura a partir de las cuales se genera la vida y cultura institucionales.

En la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, mencionada anteriormente, se dice que:

Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas[...] que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y

aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes. (UNESCO, 1998)

Algunas de las políticas que han establecido los países para favorecer la formación permanente y pertinente del profesorado de las IES han orientado las acciones para: vincular e internacionalizar los procesos académicos asociados a los programas educativos; fortalecer el intercambio académico entre las IES del país y entre países; establecer programas de apoyo para estudios de posgrado en programas educativos de calidad reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrado del país de que se trate; otorgar estímulos económicos con base en la evaluación del desempeño; crear organismos nacionales para la financiar proyectos de investigación; constituir organismos nacionales para evaluación y certificación de programas educativos y de gestión; definir los perfiles deseables del profesorado de las IES, establecer programas orientados al desarrollo institucional, la capacitación de personal, consolidación de cuerpos académicos, etc. para otorgar recursos a las IES.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA IES: UN PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL MUNDO DEL TRABAJO.

1. Competencia, un concepto en construcción.

El término competencia parece no ser tan reciente. Gallart y Jacinto consultando el diccionario Larousse de 1930 dicen que

[...] en los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. (Gallart y Jacinto, 1995)

Ducci por su parte define competencia laboral como

[...] la capacidad de utilizar los conocimientos y aptitudes de forma eficaz y original en el marco de situaciones interpersonales que comprenden las relaciones con otras personas en contextos sociales, así como en entornos profesionales o relativos a una materia en concreto ... es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también —y en gran medida— mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. (Ducci, 1997:20)

Según Mertens (1996) definir el concepto de competencia es difícil porque es un constructo que se deduce del desempeño de los sujetos y se deriva de su dominio de conocimientos, destrezas, actitudes y valores para la realización de un trabajo efectivo y de calidad.

Por su parte Gonczi plantea que la competencia de las personas "... se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores,

habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales.” (Gonczi, 1997:162)

Para este autor, la competencia se caracteriza por ser holística y por tomar en cuenta el contexto y la cultura. Holística en el sentido de que se reúnen multitud de factores al explicar el desempeño laboral exitoso; existe una concentración de tareas en un nivel adecuado de generalidad y las tareas no son independientes entre sí. En lo referente al contexto y la cultura plantea que en la medida que los practicantes aumentan el entendimiento cultural de su ocupación y lugar de trabajo, son capaces de integrarlo con su conocimiento técnico, habilidades y actitudes y hacer juicios personales mejor informados sobre la forma de actuar en las situaciones que deben enfrentar. (Gonczi, 1997)

La combinación de atributos, tareas y contexto produce la integralidad de la competencia incorporando “ ... la ética y los valores como elementos de un desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto cultural y el hecho de que podría haber más de una forma de trabajar competentemente.” (Gonczi, 1997:163)

Finalmente, para Gonczi (2003) la mejor manera para desarrollar competencias es la de proporcionar situaciones en las que los educandos experimenten problemas verdaderos en espacios reales de trabajo y en las que su pensamiento práctico se contraste con el pensamiento de otros trabajadores más expertos.

Por su parte Le Boterf señala que

[...] muchas veces se han confundido los recursos con la competencia. Una persona puede tener muchos conocimientos y destrezas, pero si no sabe o no puede seleccionar, combinar y organizar los recursos dentro de un contexto de trabajo, no puede ser reconocida como competente. Una competencia es una combinación de recursos. Lo importante no sólo es tener recursos, sino saber seleccionar, combinar y movilizar dichos recursos en una situación o contexto particular para actuar de una manera pertinente en relación con el resultado que hay que conseguir. (Le Boterf, 2000)

Este autor al igual que Gonzci, manifiesta la integralidad de la competencia y los elementos culturales del entorno como recursos que el sujeto incorpora en una actuación competente.

Para Larraín y González “La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un **saber en acción**. Un saber cuyo sentido inmediato no es ‘describir’ la realidad, sino ‘modificarla’; no definir problemas, sino solucionarlos; un saber el *qué*, pero también un saber *cómo*.” (Larraín y González, 2006:5)

Por su parte, Catalano, Avolio y Sladogna la definen como

La competencia no se refiere a un desempeño puntual. Es la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescriptos. (Catalano, Avolio y Sladogna, 2004:39)

La Organización Internacional del Trabajo en su 88ª reunión plantea “La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.” (OIT, 2000)

Perrenoud define competencia de la siguiente manera: “El concepto *competencia* representaría aquí *una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*.” (Perrenoud, 2004:11)

Este autor insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos*.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente

y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997). (Perrenoud, 2004:11)

Según Vargas (2002: 4) “En una concepción dinámica, las competencias se **adquieren** (educación, experiencia, vida cotidiana), se **movilizan**, y se **desarrollan** continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un **contexto**. En esta concepción, la competencia está en la cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano.”

Por su parte el Sistema Nacional de Empleo (INEM) de España establece que:

Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación. (INEM, 2001, citado por Cejas y González, 2003)

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) de México, define la competencia laboral como “La capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas en un desempeño efectivo.” (CONOCER, 1997:19)

Por su parte en México, el Centro Nacional de Evaluación plantea que “[...] una competencia profesional implica poner en acción diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber ser) [...] la competencia es una construcción hipotética, como la inteligencia, que se deduce del desempeño o la forma como las personas realizan ciertas tareas.” (CENEVAL, 2005:8)

Una concepción más sobre competencia profesional es la que refiere Forgas (2003:4) “La competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados.”

Para los propósitos de este trabajo, se resaltan varios elementos que están presentes en estas concepciones:

- La competencia involucra conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, esto es, saberes referenciales, un saber hacer y un saber ser y estar con otros (convivir) que en la actuación del sujeto se manifiestan de manera integrada.
- La formación está centrada en quién aprende.
- La reflexión sobre la acción es inseparable de la competencia.
- La competencia se hace evidente en la actuación del sujeto en un contexto cultural específico y en una situación concreta.
- La competencia posibilita que el sujeto resuelva problemas en escenarios diversos y en situaciones nuevas.
- La competencia como constructo no es observable, son observables las actividades y tareas que lleva a cabo un sujeto en una situación dada. A partir de ello, es posible inferir qué conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores se subrayan en el desempeño.
- Se logra ser competente a partir de los saberes previos puestos en juego en una experiencia “situada”; del intercambio con otros y reflexionar sobre los procesos, acciones y resultados.
- No se podría hablar de que las competencias son transferibles, ya que frente a una nueva situación, el sujeto resignifica y recontextualiza los saberes para

actuar (Gonczi 2003); en todo caso, se hablaría de tratamientos análogos como plantea Perrenoud (2004)

El concepto de competencia está en construcción como se puede apreciar a partir de las distintas concepciones en las que varían los énfasis y matices, Díaz Barriga expresa:

[...] el empleo del término competencia ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión. No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza. (Díaz Barriga, A. 2006: 33)

2. Enfoques teóricos asociados a la concepción y determinación de competencias laborales.

Desde el ámbito laboral, la determinación de las competencias requeridas para el trabajo, se desarrolla con base en el análisis del desempeño del trabajador. Navío (2005) plantea que Gonczi establece tres enfoques diferenciados:

Enfoque conductista.- Que entiende la competencia como conductas asociadas a tareas concretas y cuya ejecución debe ser satisfactoria. La evaluación de la competencia se realiza a partir de la observación directa. Las dos críticas principales que el autor hace a este enfoque son: se centra en la tarea y no considera los procesos subyacentes a la ejecución de las tareas.

Enfoque genérico.- Que centra la atención en aquellos atributos del sujeto que son fundamentales para un desempeño específico; son atributos que pueden ser transferidos a diferentes situaciones. Las críticas de Gonczi a este enfoque giran en torno a tres aspectos: la desconsideración de los procesos subyacentes; la duda sobre la transferibilidad y la no consideración del contexto donde la competencia tiene lugar.

Enfoque integrado u holístico.- Que integra la tarea ocupacional, los atributos del sujeto y el contexto, es decir, la competencia es un complejo conjunto de

atributos que el sujeto pone en juego para su desempeño en situaciones concretas.

Por su parte, Mertens (1996) establece tres líneas de análisis del desempeño para determinar las competencias laborales que son: el análisis conductista, el análisis funcional y el análisis constructivista.

El análisis conductista.- Pretende lograr la especificación clara de competencias de tal suerte que no pueda haber desacuerdo sobre lo que constituye un desempeño satisfactorio. El desempeño competente es aquel que se ajusta a un trabajo descrito en función de un listado de tareas claramente especificadas. “El análisis conductista parte de la *persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados* y define el puesto en función de las características de dichas personas.” (Mertens, 1996:70)

La competencia es fundamentalmente una habilidad que refleja la capacidad de una persona y *describe lo que la persona puede hacer y no necesariamente lo que hace*, independientemente de la situación o circunstancia. Las competencias son vistas como una clasificación de comportamientos observables y evaluables y la formación está fuertemente ligada a una programación por objetivos. (Mertens, 1996)

La metodología derivada de este enfoque es conocida como Análisis Ocupacional; con ella, se identifican en los trabajadores los comportamientos laborales comunes a una serie de tareas y ocupaciones haciendo uso de fuentes de información documental y aplicando diversos instrumentos (registros de observación, entrevistas individuales y grupales, cuestionarios) que son aplicados a diferentes informantes (analistas, supervisores o jefes inmediatos, directivos de alto rango y expertos) para finalmente analizar la información desde el marco institucional (Filosofía, estructura, normativa, contexto laboral, incidencias críticas de las demandas del personal y productos y servicios que ofrece la empresa) considerando los diferentes niveles: tarea, actividad, dimensión de trabajo y requerimientos de capacitación de los trabajadores. Este tipo de análisis pone énfasis en el desempeño “El desempeño efectivo es un elemento central en la competencia desde esta perspectiva y se define a su vez en cómo alcanzar

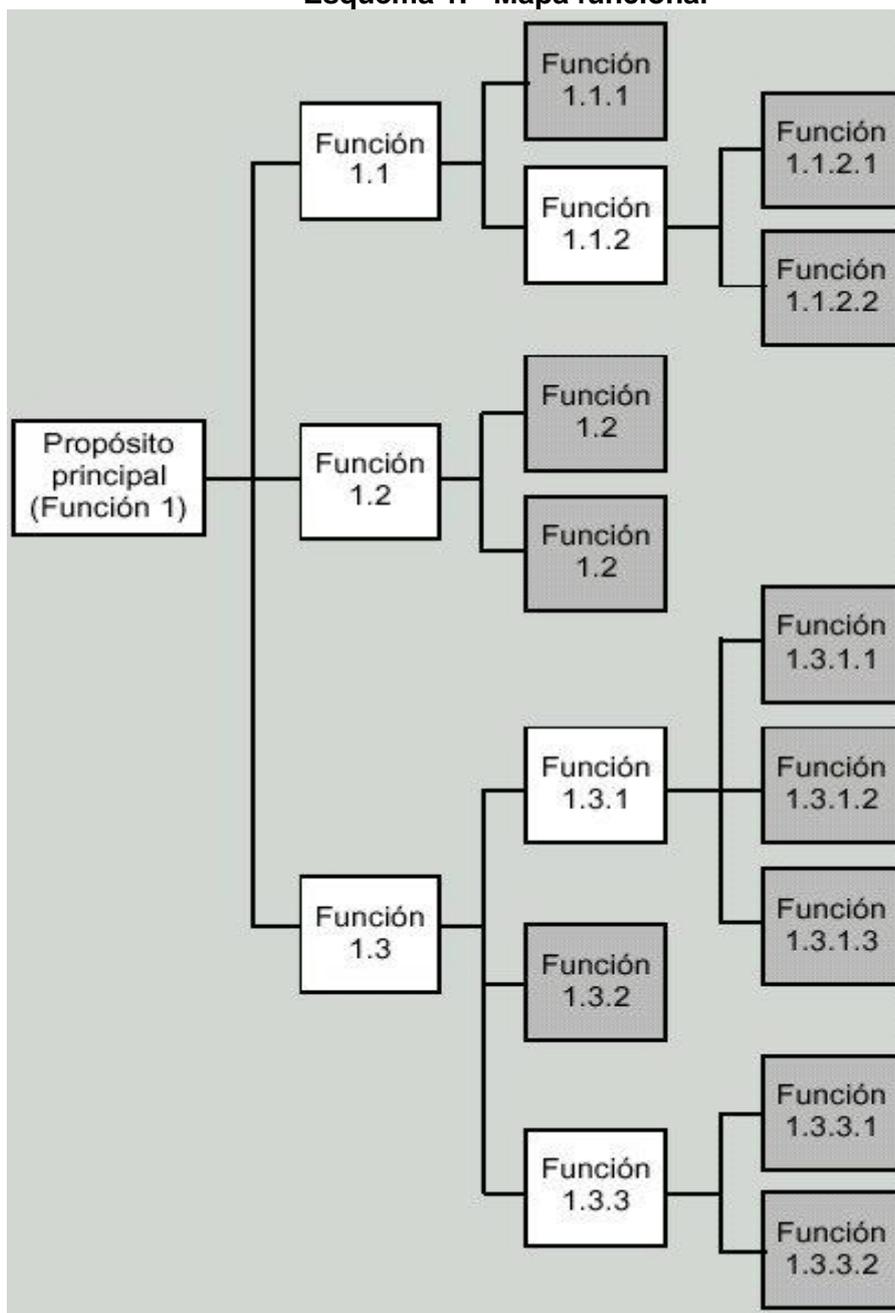
resultados específicos con acciones específicas, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización.” (CONOCER, 1998)

Una de las críticas más fuertes a este análisis la constituye el hecho de no considerar aspectos como el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el juicio crítico, al centrarse en la tarea. Desde la perspectiva de Gonzci (2003), suponer que las competencias pueden ser divididas en función de conductas asociadas a una lista interminable de tareas, es concebir a las competencias desde un pensamiento atomista y reduccionista.

El análisis funcional.- La Escuela del Pensamiento Funcionalista de la Sociología da sustento a la teoría funcional y es la base filosófica del Sistema Nacional de Competencias Laborales de Inglaterra (NVQ). (Mertens, 1996)

En el análisis funcional del NVQ se parte de la identificación de los principales objetivos de la empresa y del área ocupacional de que se trate. Para cada objetivo, con un enfoque de sistemas, el análisis funcional desagrega sucesivamente la función principal en funciones clave que lleven a alcanzar el objetivo, siguiendo la lógica de responder ¿qué habría que hacer para que esta función se logre? (Mertens, 1996). Los resultados se ilustran en los denominados mapas funcionales, como el que se muestra a continuación.

Esquema 1.- Mapa funcional



Extraído de CONOCER (1998).

Siguiendo a este autor, al culminar el ejercicio se obtiene un mapa funcional, esto es, un esquema de las funciones de la empresa que interrelacionadas logran cumplir su objetivo final. En este proceso la participación de los trabajadores es fundamental, se constituyen en un grupo técnico que trabaja periódicamente hasta concluir el mapa funcional correspondiente al área ocupacional seleccionada; el proceso se repite hasta llegar al detalle requerido. “La actividad

sistemática asegura que los objetivos de las actividades no se pierdan de vista.” (NCVQ, 1991, citado por Mertens, 1996: 76).

El análisis funcional de NVQ se caracteriza porque describe productos, no procesos, importan los resultados, no cómo se hacen las cosas. Así se desglosan los roles de trabajo en unidades de competencia y éstas a su vez en elementos de competencia. Al hacer el desglose en unidades o elementos de competencia se deben incluir la descripción para del producto o resultado deseado, los requisitos que los resultados deben cubrir, así como el rango de contextos y circunstancias en los que el trabajador debe de demostrar que puede alcanzar el criterio de desempeño. (Mertens,1996)

Una definición sobre los componentes del análisis funcional según Vargas (2004) es la siguiente:

Unidad de competencia: Conjunto de elementos de competencia que reviste un significado claro en el proceso de trabajo y por tanto tienen valor en el ejercicio del trabajo. La unidad no sólo se refiere a las funciones directamente relacionadas con el objetivo del empleo, incluyen cualquier requerimiento relacionado con la salud y la seguridad, la calidad y las relaciones de trabajo. (Vargas, 2004:48)

Elemento de competencia: Es la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su ocupación. Por tanto se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador debe demostrar y es, entonces, una función realizada por un individuo. (Vargas, 2004:51)

Criterio de desempeño: Es una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral. Permite establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia. (Vargas, 2004:52)

Rango de aplicación: Es la descripción de las circunstancias, ambiente, materiales, máquinas e instrumentos en relación con los cuales se desarrolla el desempeño descrito en el elemento de competencia. (Vargas, 2004:53)

Evidencias de desempeño: Son descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir que el desempeño fue efectivamente logrado. Las evidencias directas tienen que ver con la técnica utilizada en el ejercicio de una competencia y se verifican mediante la observación. Las evidencias por producto son pruebas reales, observables y tangibles. (Vargas, 2004:51)

Evidencias de conocimiento: Incluyen el conocimiento y comprensión necesarios para lograr el desempeño competente. Puede referirse a los conocimientos teóricos y de principios de base científica que el trabajador debe dominar, así como a sus habilidades cognitivas en relación con el elemento de competencia al que pertenecen. (Vargas, 2004:51)

El análisis funcional se centra en los atributos generales de la persona que son cruciales para un desempeño efectivo de la función, considerando los atributos como capacidad o conocimiento de pensamiento crítico, así como la verificación de resultados obtenidos. Si múltiples trabajadores evidencian ser competentes se llega a la concreción de la *norma técnica* y con ella a la posibilidad de comparar si la ejecución de la función que realiza un trabajador responde a los resultados esperados, esto es, a la norma “Una Norma Técnica de Competencia Laboral es el medio para hacer evidentes los conocimientos y las capacidades de una persona en el desempeño de una actividad.” (CONOCER, 1998)

La crítica de mayor peso a la metodología de análisis funcional es que sólo verifica *qué se ha logrado* pero no identifica *cómo se hizo* (Hamlin, Stewart, 1992, citado por Mertens 1996:78). En la misma línea algunos analistas australianos como Hagger, Gonczi y Athanasou, critican el enfoque NVQ, ya que a su parecer los atributos de conocimiento subyacentes no pueden ser aislados de las prácticas donde el trabajo es llevado a cabo.

El análisis constructivista.- Según Mertens (1996), el francés Bertrand Schwartz es uno de los representantes más significativos de este enfoque. El término *constructivista* hace referencia a que el análisis “(...) aclara las relaciones mutuas y acciones existentes entre grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación.” (Schwartz, 1995, citado por Mertens 1996:81)

En esta línea de análisis no se puede desligar la determinación de las competencias y la norma, de una estrategia de capacitación y está relacionado con el enfoque integrado o enfoque holístico de la competencia, en tanto que integra y relaciona atributos, tareas y funciones y permite un número de acciones intencionales que ocurren tomando en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se produce la acción. “Es holístico en el sentido de que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo”. (Gonczi, Athanasou, 1996, citado por Mertens 1996:79)

El análisis constructivista determina las competencias no sólo a partir de la función surgida del mercado, sino que concede la misma importancia a la persona, sus objetivos y posibilidades, por eso es que a diferencia de las dos líneas anteriores el proceso de determinación incluye a los trabajadores con menores niveles educativos y de desempeño y no sólo a los más aptos.

Según Mertens (1996) y CONOCER (1998) el análisis constructivista se orienta por los siguientes principios:

- Se rechaza de antemano la exclusión de las personas menos formadas ya que también están en posibilidades de aportar, de ser autónomas y responsables. Si se otorga confianza a la gente, si se cree en ella, si se le ofrecen oportunidades para aprender por sí misma, puede aprender mucho y rápidamente.
- Para que la capacitación sea efectiva es fundamental la participación de los sujetos en la construcción y análisis del problema. Es un modo de capacitación que relaciona el saber con el hacer, que vincula conocimientos con la acción y que busca el progreso y el desarrollo personal de los sujetos, no sólo su inserción laboral.
- La estrategia de formación/capacitación debe ser por alternancia, es decir, contemplar tanto períodos de formación teórica como de formación práctica.
- La capacitación individual sólo tiene sentido dentro de una capacitación colectiva; para estar en posibilidades de satisfacer las necesidades e intereses individuales es indispensable que el proceso de capacitación sea en grupo. La definición de la competencia en lo posible, para alcanzar resultados debe plantearse en este contexto de lo colectivo.
- Es mediante la investigación participante que la vinculación de la determinación de las competencias con la capacitación se hace posible la reconstrucción permanente de ambas, así como la construcción de los trabajadores y los otros actores que en ella participan. “Cada uno de los sujetos asociados en la acción tiene su propia concepción del oficio, así como de la capacitación y de sus contenidos.” (Mertens, 1996:82). La

confrontación permanente de los puntos de vista de los sujetos involucrados es por tanto indispensable para la coherencia y el avance de la investigación. La definición de las competencias desde esta perspectiva es un espacio más de formación; por ello se conceptualiza como un proceso interactivo entre los actores que están presentes desde el inicio de la experiencia y de la formación y evoluciona con ella. (CONOCER, 1998).

- La característica de interactivo que se le imprime al proceso de evaluación se basa en que a partir de la autoevaluación, del desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión, dicho proceso se constituye en un momento más de adquisición y aplicación de saberes. Cuando una persona aprende, surge una nueva competencia.
- Los trabajadores pueden adquirir saberes relativamente complejos sin dominar realmente los conocimientos de base. Esto se explica por la motivación surgida en los sujetos dada la confianza y responsabilidad que se les brinda. Una vez que los saberes complejos son adquiridos se comprende mejor la utilidad de las bases teóricas que, de hecho, se manifiestan entonces indispensables. No siempre el orden que le parece lógico al instructor, es el que lleva a cabo el aprendiz.
- La determinación de las competencias y de los objetivos del trabajo empieza por identificar y analizar las disfunciones propias a cada organización, que son causa de costos innecesarios u oportunidades no aprovechadas. Cuando se inicia el proceso de construcción de las competencias muchos censuran las relaciones humanas existentes y la mala comunicación; critican la estructura en la que se siguen produciendo las disfunciones de manera repetitiva. “Todos son conscientes de que el mayor elemento que se debe modificar para progresar son las condiciones y las relaciones de trabajo. Algunos dicen que es una condición previa y necesaria para la capacitación ¿por qué capacitarse si las condiciones de trabajo, si las relaciones entre el personal no cambian?” (Schwartz, 1995, citado por Mertens 1996:83)

La definición de competencias y de su norma tiene lugar “al final del proceso de aprendizaje por alternancia y de acciones para contrarrestar las disfunciones, es una relación dialéctica entre la capacitación colectiva de los empleados y su participación efectiva, progresiva y coordinada, en las modificaciones de sus tareas, de sus puestos de trabajo y de sus intervenciones.” (Mertens, 1996:84)

3. Tipos de competencias en el ámbito laboral

Las competencias laborales han sido clasificadas en tres grupos o tipos, existen diversos términos para denominar a cada uno de ellos. Se presentan a continuación la definición de cada uno de los tipos de competencia y las diferentes denominaciones asignadas por países como Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos de Norteamérica y Australia, que han trabajado las competencias laborales desde perspectivas diferentes. Cabe hacer notar que en el mundo de trabajo las competencias laborales son denominadas competencias profesionales.

- *Competencias básicas o instrumentales.* Denominadas como capacidades básicas en Francia; Basic skills en U.S.A.; Core skills en Gran Bretaña; Key Competencies en Australia. Describen comportamientos elementales que deben tener los trabajadores; han sido asociadas a conocimientos propios de la escolarización básica como: lectura, redacción, aritmética/matemáticas, comunicación oral, etc.. y “(...) revisten una importancia crítica en la formación de las personas tanto en el mundo educativo como en el laboral, dado que tienen injerencia en la vida académica, social, laboral y personal de los individuos” (Climent, 2008:495).
- *Competencias genéricas o transversales.* Llamadas también capacidades generales en Francia; Core behaviors, en U.S.A.; Generic units; en Gran Bretaña, Cross Industry Standard, en Australia. Describen comportamientos asociados a desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva como: analizar, planear, interpretar, negociar, trabajar en equipo..

- *Competencias técnicas o específicas.* Denominadas capacidades tecnológicas o constitutivas en Francia; Industry Specific Standards en Gran Bretaña y Australia. Describen comportamientos asociados a conocimientos de índole técnica vinculados a una función productiva.

4. Determinación del perfil de egreso para las profesiones en Europa mediante el Modelo Tuning.

Las competencias de la formación profesional inicial en las IES surgen de la identificación de necesidades detectadas en el diagnóstico de la realidad social, de la práctica de la profesión, del desarrollo de las disciplinas y del mercado laboral.

El perfil de egreso que se plantea en las IES para formación profesional inicial o titulación incluye las competencias que se considera deben poseer todos los profesionales; estas competencias son denominadas genéricas por la mayoría de los países. La diferencia entre los perfiles de egreso de las profesiones está dada por la inclusión de competencias específicas. Las competencias específicas corresponden al área disciplinar y son diferenciadas en función de la profesión de que trata.

En el perfil de egreso no se plantean explícitamente las competencias comúnmente denominadas básicas que son de carácter formativo como la competencia comunicativa, referida a lectura, redacción, expresión oral, etc., o competencia para cuantificar el mundo relacionadas con los conocimientos de aritmética/matemáticas. Sin embargo las competencias básicas son incluidas en el perfil de ingreso a las IES y continúan desarrollándose durante la formación que éstas ofrecen.

En resumen, el perfil de egreso es la presentación condensada de las características profesionales y personales en términos de las competencias genéricas y específicas que evidencia el estudiante al concluir su trayecto de formación.

4.1. La creación del Espacio Europeo de la Educación Superior y el Proyecto Tuning.

Seis reuniones ministeriales se han hecho en torno a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) a la fecha en el que este escrito se elabora; en cada una de ellas se han venido sumando los nuevos países miembros de la Unión Europea y se han suscrito las declaraciones correspondientes: París, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005 y Londres, 2007.

Los propósitos fundamentales que han orientado los trabajos, son los siguientes:

- Adoptar un sistema de títulos comprensibles y comparables.
- Promover la capacidad de inserción laboral de la ciudadanía europea (empleabilidad)
- Aumentar la competitividad del sistema europeo de educación superior.
- Crear un sistema educativo basado en tres niveles: grado, master y doctorado.
- Generar un sistema de créditos europeo basado en el trabajo del estudiante.
- Promover la movilidad de estudiantes, del profesores, investigadores y personal administrativo.
- Promover la cooperación entre instituciones educativas europeas.
- Fomentar la calidad de la investigación y la enseñanza superior.

Para la realización de estas reuniones ministeriales se han realizado, a su vez, múltiples reuniones nacionales e internacionales y se han producido documentos por los diferentes actores participantes en la educación superior de Europa, organizados por grupos de: rectores y directivos de IES, profesores e investigadores, estudiantes, personal administrativo, representantes de instituciones gubernamentales y sindicales. La conformación del EEES es un

espacio amplio de participación para lograr consensos que ha representado un gran esfuerzo.

4.2. El Proyecto Tuning.

En este devenir de la conformación del EEES es donde tiene lugar el desarrollo del Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*² (Tuning-E, en adelante), llamado así con la intencionalidad de poner en sintonía estructuras y programas educativos de las IES de Europa. Tuning-E pretende responder a uno de los propósitos del EEES: la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles, comparables y compatibles en la Comunidad Europea. Existe el convencimiento de que la programación de las titulaciones, con base en competencias y resultados de aprendizaje facilitan la legibilidad y comparabilidad de las mismas y fomenta la transparencia de la educación superior europea.

El Proyecto Tuning-E desarrolla un modelo para el diseño de programas educativos, sea éste un programa local o un programa integrado o un título conjunto internacional.

Uno de los elementos del modelo es la determinación del perfil de egreso en términos de resultados de aprendizaje expresados en competencias. La asignación de créditos, equivalentes y transferibles, se determina con base en el Sistema de Acumulación y Transferencia de Créditos (ETCS, por sus siglas en inglés) y para el cálculo de los créditos se considera el número de horas que se supone que un estudiante requiere en promedio para lograr los resultados de aprendizaje que se evidencian en las competencias logradas. (González y Wagenaar, 2003)

En este proceso permanente de reformulación de los programas educativos “[...] deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la

² “El verbo «to tune» significa afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales. También significa prepararse, ejercitarse, ponerse a punto. En el proyecto se usa tuning, en gerundio, para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales y éste es un proceso abierto y dinámico (...)” (Müller-Solger, Hermann, 2003, citado por González y Wagenaar, 2003)

sociedad. Pero estos perfiles no son suficientes, de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de *competencias y resultados del aprendizaje*.” (González y Wagenaar, 2003:26)

Para el diseño de los programas educativos el modelo Tuning-E establece ocho etapas:

1.- Cumplimiento de las condiciones básicas:

Para todos los programas de estudio:

- ¿Se ha identificado la necesidad social que se tiene del programa a nivel regional, nacional o europeo? ¿se ha hecho tal cosa consultándose a las partes interesadas: empresarios, profesionales y organismos profesionales?
- ¿Tiene el programa el suficiente interés desde un punto de vista académico? ¿Se han identificado puntos de referencias comunes?
- ¿Se dispone de los recursos necesarios para el programa dentro de la institución o instituciones (asociadas) implicadas o si hubiere lugar para ello, fuera de ellas?

Para programas internacionales de titulación ofrecidos por más de una institución:

- ¿Se han comprometido lo suficiente las instituciones implicadas? ¿De qué modo: mediante un convenio (oficial) o una alianza estratégica?
- ¿Se tienen garantías suficientes de que el programa será reconocido a efectos legales en los diferentes países?
- ¿Se ha llegado a un acuerdo sobre la extensión del programa que vaya a diseñarse en términos de créditos ECTS basados en el trabajo del estudiante?

2. Definición del perfil conducente al título.
3. Descripción de los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje (en términos de conocimientos, habilidades y capacidades) que deberán cumplirse.
4. Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área que deberían alcanzarse en el programa.
5. Traducción al plan de estudios: contenidos (temas que habrán de cubrirse y estructura (módulos y créditos)
6. Traducción a unidades y actividades educativas para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos.
7. Definición de los enfoques didácticos y de aprendizaje (tipos de métodos, técnicas y formatos) y de los métodos de evaluación (en caso necesario, desarrollando el material didáctico)

8. Desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de modo constante su calidad. (González y Wagenaar, 2006: 32-33)

Como puede observarse, este proyecto busca la identificación de referentes comunes para las IES europeas en torno a perfiles profesionales y el nivel de la formación que debe lograrse en términos de resultados del aprendizaje con la formación que ofrecen. Más concretamente, el proyecto se propone determinar las competencias genéricas y específicas de cada área temática/disciplinar para el primer ciclo o Grado.

Define perfil de egreso como “campo de aprendizaje relacionado con un área específica y conducente a la obtención de una cualificación” (González y Wagenaar, 2006:421).

En cuanto a los resultados de aprendizaje plantea que deben expresarse en términos de competencias y estar referidos a las formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Pueden estar referidos a una sola unidad o módulo del curso o a un período de estudios o ciclos de formación: grado, master o doctorado. Los resultados de aprendizaje especifican los requisitos mínimos para la concesión de un número determinado de créditos ETCS. (González y Wagenaar, 2006).

Las competencias y resultados de aprendizaje no tienen carácter normativo sino «de referencia», de guía hacia lo que se considera «lo común», de tal suerte que las IES y las facultades o departamentos implicados, son los responsables del diseño final de cada programa educativo.

Importa resaltar los siguientes planteamientos de Tuning-E respecto a las competencias:

Algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia, se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados. Todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr.

El término *destreza*, con el significado de ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo, es probablemente el más usado. Se usa con frecuencia en la forma

plural, es decir, *destrezas* y algunas veces con un significado más restringido que el de competencias. Esto explica la elección del término competencias en el Proyecto *Tuning*. Sea como fuere, se puede considerar que los términos 'habilidades transferibles' y 'competencias genéricas', tienen el mismo significado. Guardan relación con las competencias que son comunes y se pueden identificar en distintos programas de titulaciones en un determinado nivel.

En el Proyecto *Tuning* el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final del proceso educativo (...) las competencias se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)

Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y a sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel y grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. (González y Wagenaar, 2006:15-16)

Tuning-E establece que las competencias genéricas son atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por egresados y empleadores, mientras que las competencias específicas son aquellas que se relacionan con cada área temática/disciplinar y que son cruciales para cualquier titulación del área porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de la misma. (González y Wagenaar, 2006)

Competencias genéricas.- Las competencias genéricas propuestas por el Modelo Tuning se clasifican en tres grupos. Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación social); y competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales) (González y Wagenaar, 2006)

Para cada uno de estos grupos se determinan las siguientes competencias genéricas:

Competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimientos generales básicos
- Conocimientos básicos de la profesión
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades básicas de manejo del ordenador.
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Competencias interpersonales:

- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

Competencias sistémicas:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

Competencias específicas.- Las competencias específicas como se ha mencionado son aquellas que se relacionan con cada área temática/disciplinar y que son cruciales para cualquier titulación del área porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de la misma. Las áreas temáticas abordadas en el proyecto Tuning, son: Empresariales, Geología, Historia, Matemáticas, Física, Educación y Química.

Para cada área temática se busca determinar competencias específicas (conocimientos y destrezas) y para cada programa educativo de un área se determinan las competencias con mayor especificidad en función de la profesión de que se trate.

El enfoque para esa determinación ha sido el enfoque disciplinar. Los trabajos desarrollados por los profesores participantes en Tuning desde este enfoque, llevaron a plantear que las áreas temáticas tienen tres características: “lo común”, “lo diverso” y “lo dinámico”. En todos los programas educativos de una misma área “lo común” se expresa en las competencias que se incluyen en todas las profesiones del área; “lo diverso” se concreta en las competencias que atienden a la particularidad de cada profesión en una institución y “lo dinámico” se refiere a ponerlas al día permanentemente.

Con respecto a las disciplinas Tuning plantea que “Dentro de las disciplinas es posible identificar estructuras que pueden usarse para agrupar disciplinas. Además de las disciplinas cuyo objetivo es la ampliación del conocimiento del estudiante, hay otras que se centran en la profundización del aprendizaje.” (González y Wagenaar, 2003:49-50)

En cuanto a los resultados de aprendizaje expresados en competencias específicas para cualquier área temática/disciplinar miembros del Proyecto Tuning sugieren que: al terminar el primer ciclo o grado de la formación, (formación profesional inicial) el estudiante debe ser capaz de:

- demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización;
- comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido;
- colocar la información nueva y la interpretación en su contexto;

- demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con sus sub-disciplinas;
- demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías;
- implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina;
- demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina;
- demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas. (González y Wagenaar, 2003:44)

La determinación de las competencias genéricas y específicas por así como de los resultados de aprendizaje por área temática/disciplinar, son producto de amplios procesos de consulta a los actores involucrados. Ciento un departamentos de universidades participaron en la consulta distribuidos por área temática, de la siguiente forma: Empresariales, 14; Geología, 14; Historia, 18; Matemáticas, 13; Física, 14; Educación 14; y, Química 14. El total de personas encuestadas se eleva a 7.125, de las cuales 5.183 son graduados, 944 empleadores y 988 académicos.

4.3. Modelo Tuning en España.

En el caso específico de España, los trabajos de diseño de los programas educativos para la formación profesional inicial (grado) para lograr su adaptación EEES son coordinados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, en adelante), institución que convocó a las universidades españolas a elaborar sus propuestas, buscando la asociación de aquellas que ofrecen o quisieran ofrecer nuevos programas educativos. Estas propuestas de renovación curricular se concretaron en los llamados *libros blancos* publicados por dicha agencia en 2005.

En su elaboración participaron distintas universidades y redes temáticas en el marco de los trabajos realizados para la conformación del EEES; y han considerado también el modelo, la metodología y las competencias genéricas establecidas en Tuning-E. El trabajo que estos grupos realizaron fue arduo y

exhaustivo, analizando diversos documentos, debatiendo y valorando distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un programa educativo consensuado que contemple todos los aspectos relevantes del título en cuestión.

Los *libros blancos* recogen numerosos aspectos del diseño para la obtención del Título de Grado contemplados en el Modelo Tuning mencionado: análisis de los programas educativos correspondientes o afines en Europa; características de la titulación europea seleccionada; estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio; perfiles, competencias transversales o genéricas y específicas del área temática/disciplinar correspondiente, entre otros aspectos.

Cabe señalar, que para el caso del área temática de educación, los documentos aún son considerados preliminares, entre otras razones, porque cuando fueron elaborados estaba debatiéndose en el Congreso la nueva Ley Orgánica de Educación, finalmente aprobada y publicada en el Boletín Oficial del Estado, el 3 de mayo de 2006. Un año después se publicó el Real Decreto 1393/2007 en el que se establece la regulación para las enseñanzas universitarias oficiales.

Dicha regulación, establece la formación por competencias para las adaptaciones y nuevos diseños de títulos. “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes [...] la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida” (BOE No. 260, 2007: 44037).

Con esta normativa las IES españolas deberán tener adaptados sus títulos a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior a más tardar en el ciclo académico 2010-2011.

En resumen,

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye un complejo plan de la Unión Europea para unificar criterios estructurales, organizativos y funcionales entre las universidades europeas, puesto en marcha en Bolonia. La Declaración de Bolonia de junio de 1999 aboga por la creación para 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior, coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes. Este programa, basado en los principios de flexibilidad y diversidad y en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, promueve una nueva organización de las enseñanzas universitarias que abarca cambios estructurales y cambios en las metodologías docentes. (Rico y Lupiáñez, 2008:126)

5. Determinación del perfil de egreso para las profesiones en América Latina mediante el Modelo Tuning.

Tuning para América Latina (Tuning-AL, en adelante) es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. Se genera en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002.

En octubre de 2003 un grupo de universidades europeas y latinoamericanas presentaron el proyecto ante la Comisión Europea y en 2004 se inician los trabajos con la participación de 19 países latinoamericanos³ y 190 de sus universidades. Los objetivos que orientaron estos trabajos son similares a los Tuning-E- y se transcriben a continuación del Documento final de la 1ª Reunión General del Proyecto Tuning América Latina realizada en Buenos Aires, Argentina del 16 al 18 de marzo de 2005:

³ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela con una población cercana a los 500 millones de habitantes y con una matrícula en educación superior del orden de 15 millones aproximadamente, de los cuales México tiene alrededor de dos millones y medio, sólo superado por casi el doble de Brasil. (Beneitone et al, 2007)

Para operar el proyecto se conformaron: el Comité de gestión (integrado por representantes de 6 Universidades Europeas, 10 universidades latinoamericanas y la ANUIES de México), así como 19 Centros Nacionales Tuning, uno por cada país latinoamericano y 12 grupos temáticos/disciplinarios (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química).

Objetivos:

- Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.
- Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudio incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.
- Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
- Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de la calidad, así como las universidades. (Universidad Deusto, 2005:8)

La transformación de las universidades latinoamericanas a raíz de las tendencias planteadas en multicitada Conferencia Mundial sobre Educación Superior y la experiencia de Tuning-E, dan pauta a lineamientos y reflexiones sobre temas de interés común, entre ellos: un sistema de formación centrado en el estudiante y basado en competencias; reconocimiento de titulaciones entre los países latinoamericanos y la construcción conjunta de un espacio para dialogar sobre educación superior, con una mirada centrada en la calidad y buscando soluciones concretas y accesibles a problemas compartidos.

En este contexto y siguiendo la metodología del Modelo Tuning, se realizaron consultas sobre las competencias genéricas y específicas, tomando como base las determinadas en Tuning-E⁴.

⁴ El total de cuestionarios aplicados fue de 22.609 (7.220 graduados, 1.669 empleadores, 9.162 estudiantes y 4,558 académicos)

Las competencias genéricas definidas por los países de América Latina participantes en el proyecto suman un total de 27. Dichas competencias genéricas se presentan a continuación, junto con las de Tuning-E para fines comparativos.

Tuning-E	Tuning-AL ⁵
<p>Competencias Instrumentales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organizar y planificar - Conocimientos generales básicos - Conocimientos básicos de la profesión - Comunicación oral y escrita en la propia lengua - Conocimiento de una segunda lengua - Habilidades básicas de manejo del ordenador - Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas) - Resolución de problemas - Toma de decisiones <p>Competencias Interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica y autocrítica - Trabajo en equipo - Habilidades interpersonales - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad - Habilidad de trabajar en un contexto internacional - Compromiso ético <p>Competencias sistémicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica - Habilidades de investigación - Capacidad de aprender - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) - Liderazgo - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países - Habilidad para trabajar de forma autónoma - Diseño y gestión de proyectos - Iniciativa y espíritu emprendedor. - Preocupación por la calidad - Motivación de logro 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de abstracción, análisis y síntesis - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica - Capacidad para organizar y planificar el tiempo - Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión - Responsabilidad social y compromiso ciudadano - Capacidad de comunicación oral y escrita - Capacidad de comunicación en un segundo idioma - Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación - Capacidad de investigación - Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente - Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas - Capacidad crítica y autocrítica - Capacidad para actuar en nuevas situaciones - Capacidad creativa - Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas - Capacidad para tomar decisiones - Capacidad de trabajo en equipo - Habilidades interpersonales - Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes - Compromiso con la preservación del medio ambiente - Compromiso con su medio socio-cultural - Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad - Habilidad para trabajar en contextos internacionales - Habilidad para trabajar en forma autónoma - Capacidad para formular y gestionar proyectos - Compromiso ético - Compromiso con la calidad

Cuadro 1. Competencias genéricas del perfil profesional de egreso en Europa y América Latina

⁵ Transcritas de: Beneitone, P. et al. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. pp.44-45. España. Universidad de Deusto. <http://www.tuning.unideusto.org.tuningal/index.php>

Como aparece en el informe final de Tuning-AL 2004-2007, al comparar las 30 competencias genéricas de Tuning-E con las 27 de Tuning-AL, se observa que existe convergencia en 22 competencias fácilmente comparables que en el listado latinoamericano se han precisado aun más en su definición. También se puede advertir que 5 competencias de Tuning-E fueron reagrupadas en dos para Tuning-AL; que América Latina incorpora tres nuevas competencias: *Responsabilidad social y compromiso ciudadano*, *Compromiso con la preservación del medio ambiente* y *Compromiso con su medio socio-cultural* y por último, que las competencias *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países*, *Iniciativa y espíritu emprendedor* y *Motivación al logro*, no fueron consideradas por los países latinoamericanos. (Beneitone et al, 2007:55).

Dado que cada país define las competencias específicas para cada área temática/disciplinar a partir del trabajo que realizan los académicos de las IES, con base en la información disponible en el Informe final de Tuning-AL 2004-2007 y los libros blancos de ANECA (2005), es posible presentar cómo fueron determinadas en España y América Latina.

En España a partir de determinar las 30 competencias específicas para Pedagogía, 25 competencias específicas para Educación Social y 23 competencias específicas y comunes para las titulaciones de Magisterio (Infantil, Primaria y Necesidades Educativas Especiales para la atención de alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria) se determinaron 17 competencias comunes para el área temática/disciplinar de Educación (ANECA, 2005)

En América Latina el análisis de las diversas titulaciones del área permitió agruparlas bajo dos criterios. El primer criterio: titulaciones para formar docentes; bajo este criterio se aglutina la formación de docentes de: educación inicial, educación preescolar, educación primaria y educación secundaria; el segundo criterio formación de educadores para atender a la diversidad cultural y poblacional en sus necesidades particulares (grupos vulnerables, marginados, por edad –niños, jóvenes, adultos, de tercera edad)

A partir de determinar las competencias específicas para las titulaciones agrupadas bajo cada criterio, se determinaron las 27 competencias específicas

comunes al área temática/disciplinar de Educación y se acordó denominarlas competencias específicas comunes para la formación de educadores. (Beneitone et al, 2007).

Las competencias específicas comunes del área temática/disciplinar de Educación determinadas en España y América Latina se presentan en el siguiente cuadro con el propósito de identificar algunas diferencias y semejanzas.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES DE LAS TITULACIONES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES PARA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN AMERICA LATINA
1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos formativos en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de los centros, el diseño y desarrollo de programas, el rol de los educadores...).	1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
	2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
	5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas.
	11*. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
	18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
	25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
2.Sólida formación científico-cultural y tecnológica	12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
SABER HACER	
3. Respeto a las diferencias culturales y personales de los educandos y de los demás miembros de toda comunidad educativa.	22*. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
4. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación.	16*. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
5. Diseño y desarrollo de planes, proyectos y programas educativos adaptados al contexto sociocultural.	3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
	8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
	13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
6. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas áreas de formación.	22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
	9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto. 27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES DE LAS TITULACIONES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES PARA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN AMERICA LATINA
7. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las diferentes actividades las tecnologías de la información y la comunicación.	14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
8. Capacidad para promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso formativo	20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad. 6*. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
9. Capacidad para utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la formación y del aprendizaje.	7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados. 10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
10. Participar en proyectos de investigación relacionados con la educación y la formación, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad.	16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas. 17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
SABER ESTAR	
11. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.	26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
12. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.	
13. Capacidad para dinamizar los contextos en los que interviene, promoviendo la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.	
14. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno	
SABER SER	
15. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones...	23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
16. Asumir la dimensión deontológica propia de todo profesional de la educación.	
17. Capacidad para asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
12. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.	4*. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario
	6*. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES DE LAS TITULACIONES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES PARA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN AMERICA LATINA
13. Capacidad para dinamizar los contextos en los que interviene, promoviendo la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.	15*. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
	21.* Analiza críticamente las políticas educativas.
	24*. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica
*Indica correspondencia parcial	

Cuadro 2. Competencias específicas comunes del perfil profesional de egreso del área de Educación de España y América Latina

Las competencias específicas comunes en el área de educación España las clasifica en tres grupos: saber hacer, saber ser y saber estar; dos primeras no están incluidas en alguno de los tres grupos, es posible inferir que están referidas al saber referencial o saber (teoría o conocimientos)

Las competencias específicas comunes planteadas en América Latina en esta área, no están clasificadas.

Con base en la forma en que están redactadas estas competencias en España es posible afirmar que: 11 de ellas enuncian competencias, ya que inician con “Capacidad para” que de acuerdo con Tuning-E es usado con el mismo significado de competencia; 4 están redactadas como objetivos e inician con un verbo en infinitivo; una de las competencias (5) enuncia una etapa de la planeación y otra (3) hace referencia a un valor. En América Latina la redacción enuncia claramente las acciones y los saberes que se conjugan en cada competencia que debe poseer el sujeto, implícito en tercera persona; esto permite identificar los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencia.

Como se hace evidente en el Cuadro No. 2 en la presentación de las competencias existe inconsistencia con relación a lo abarcativo, al interior de las planteadas por España y al interior de las planteadas por América Latina, así como entre las competencias propuestas por ambas.

Más allá de las diferencias descritas en la comparación de las competencias genéricas de Tuning-E y Tuning-AL (Cuadro 1) y las de competencias específicas comunes para el Área de Educación establecidas en

España y con las establecidas en Tuning-AL (Cuadro 2) para la formación profesional inicial (grado), importa resaltar que aún siendo referentes comunes para los países participantes de Europa y América Latina respectivamente y producto en ambos casos de la metodología del Modelo Tuning, esas diferencias de forma pueden deberse a diferencias conceptuales sobre las competencias y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje; a la pertinencia social de la formación profesional según las necesidades sociales identificadas; a la historia y cultura de las sociedades, al tipo de sociedad al que se aspira, y por ende a las normativas y políticas públicas que de ello se derivan en el marco de los fines y características de la educación plasmados en la Constitución de cada país y sus leyes reglamentarias.

Es posible que tomando las competencias como referentes comunes cada país, cada IES, cada facultad o escuela y cada profesor o profesora ejerciendo la docencia dote de significados distintos a dichas competencias o defina otras, en virtud de la perspectiva que se tiene sobre por qué, para qué, cómo y en qué educar.

Si la formación profesional por competencias es una de las tendencias que orientan la transformación de la educación superior es de suponer que esto se refleje en los programas educativos para la formación profesional inicial y particularmente en los perfiles de egreso en el marco del proceso que se está llevando a cabo en España y América Latina.

En los esfuerzos para la construcción del perfil de egreso de los programas educativos, es común la consideración de las opiniones de los egresados, empleadores y profesorado en la búsqueda de una mayor vinculación de la formación de las IES al mundo de trabajo, de buscar una formación profesional inicial que posibilite el desempeño competente de los egresados en campo laboral.

Si se considera que las competencias profesionales son un conjunto articulado de saberes referenciales, procedimentales y actitudinales que se movilizan en un saber hacer dentro de los ámbitos de la profesión con la finalidad de intervenir en la atención de problemáticas sociales, entonces la formación

profesional inicial por competencias en cada IE puede ser encaminada hacia los fines de la educación superior que históricamente la han guiado al tiempo que contemple el desempeño satisfactorio de sus egresados en el campo laboral.

En este marco, el enfoque por competencias representa un punto de encuentro entre la educación superior y el mundo del trabajo como versa el título de este capítulo.

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

1. Hacia un concepto de evaluación de programas educativos.

Las conceptualizaciones acerca de la evaluación de programas responden tanto a posicionamientos ideológicos como a un desarrollo del concepto (Colás y Rebollo, 1993) como se verá más adelante cuando se exponga brevemente la historia de la evaluación educativa. Por lo pronto, de las múltiples concepciones se destacan las siguientes:

De la Orden (1985: 56) concibe la evaluación de programas como “el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo.”

Para De la Orden (2000: 383) la evaluación de programas es “un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir un programa educativo o una faceta significativa del mismo, y formular un juicio sobre su adecuación a un criterio o patrón que represente un valor aceptado, como base para la toma de decisiones sobre el programa o faceta programática”

Pérez Juste (2006: 550), concibe la evaluación de programas como “el proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa como base para la toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.”

Por su parte Aguilar y Ander-Egg (1992: 18) plantean que la evaluación:

Es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y del valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de

diagnóstico, programación o ejecución) o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, se han realizado o se realizarán, con el propósito de producir efectos o resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción o para solucionar problemas y promover el conocimiento y comprensión de los factores asociados al éxito o fracaso de sus resultados.

Según García Llamas (1995: 46) la evaluación de programas es el “proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una determinada decisión.”

Para García Sanz (2003: 52) “la evaluación de un programa es un proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones de optimización o mejora del programa, de las personas implicadas en el mismo y del contexto en que dicho programa se ubica”

Por su parte De Miguel (2000: 289) concibe la evaluación de programas como “el conjunto de principios, estrategias y procesos que fundamentan la evaluación de toda acción o conjunto de acciones desarrolladas de forma sistemática en un determinado contexto con el fin de tomar las decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social”

En las concepciones anteriores se puede advertir cuatro componentes de la evaluación de programas: obtención de información, elaboración de juicios, toma de decisiones y orientada a la mejora. Se puede decir en términos generales que la evaluación de programas es un proceso sistemático y riguroso de obtención de información, que una vez analizada e interpretada, permite juicios o valoraciones que orientan la toma de decisiones para la mejora de cualquiera de los componentes del programa educativo en el contexto en que éste tiene lugar.

2. Evolución histórica de la evaluación educativa.

La evaluación educativa ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia, una mirada a su evolución

permitirá acotar lo que es hoy en día la investigación evaluativa en educación. Para hacerlo, se consideran las siete etapas establecidas por Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Madaus *et al.* (1991) y que desarrolla Escudero (2003), mismas que a continuación se enuncian:

- a) Época de la reforma que tiene lugar entre 1800 y 1900;
- b) Época de la eficiencia y del *testing*, comprendida entre 1900 y 1930;
- c) Época de Tayler, considerado el padre de la evaluación, que abarca el período comprendido entre 1930 y 1945;
- d) Época de la inocencia, de 1946 a 1956;
- e) Época de la expansión, de 1957 a 1972; y
- f) Época de la profesionalización de 1973 a la fecha.

Antecedentes.- La primera experiencia de evaluación de que se tiene conocimiento data de la China imperial, tres mil años atrás, en donde se utilizaron procedimientos de selección de individuos para ocupar altos puestos oficiales. Más tarde, en el siglo V a.c., hay referencias a los exámenes que maestros griegos y romanos utilizaron como parte de sus estrategias didácticas (Casarini, 2008). En la edad Media se introducen los exámenes orales públicos en presencia de un tribunal a los que sólo llegaban aquellos estudiantes que contaban con el visto bueno de sus profesores. En el Renacimiento se siguen utilizando procedimientos selectivos; Huarte San Juan (citado por Escudero, 2003:12) en su Examen de Ingenios defiende la observación como procedimiento básico de la evaluación. En la medida que aumenta la demanda y el acceso a la educación se acentúa la necesidad de comprobar los méritos individuales y las instituciones elaboran e introducen normas sobre la utilización de exámenes escritos.

a) *Época de la Reforma (1800-1900).*- En los inicios del s. XIX se establecen los sistemas nacionales de educación y aparecen los diplomas de graduación una vez aprobados exámenes establecidos por el Estado. En 1845 Horace Mann (citado por Escudero, 2003:12) empieza a utilizar las primeras técnicas

evaluativas en Estados Unidos que, más que una evaluación sustentada teóricamente, responde a prácticas rutinarias e instrumentos poco fiables; se trata de *tests* escritos “que inician el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto-escritoras” (Escudero, 2003:12). La primera evaluación sistemática se le atribuye a Joseph Rice (Casarini, 2008:186) quien entre 1897 y 1898 se abocó al estudio comparativo de conocimientos ortográficos de los alumnos de un amplio sector escolar, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los test aplicados.

b) *Época de la eficiencia y del testing (1900-1930)*.- A finales del s. XIX se despierta un gran interés por la medición científica de las conductas humanas, al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales en el movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas. Así la actividad evaluativa según Escudero (2003) se ve condicionada por diversos factores que convergen en ese momento tales como: el florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas que apoyan la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento; la influencia de las teorías evolucionistas (Darwin, Galton y Cattell) apoyando la medición de características de los individuos y las diferencias entre ellos; el desarrollo de los métodos estadísticos que favoreció la orientación métrica de la época; y el desarrollo de la sociedad industrial que favoreció la necesidad de encontrar mecanismos de selección y acreditación de los alumnos considerando sus conocimientos. En este marco se desarrolla una actividad evaluativa intensa conocida como *testing* que se define por características como las siguientes:

- Medición y evaluación resultaban términos intercambiables. En la práctica sólo se hablaba de medición;
- El objetivo era detectar y establecer diferencias individuales, dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época (Fernández Ballesteros, 1981), es decir, el hallazgo de puntuaciones diferenciales, para determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal;
- Los test de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida de la representatividad y congruencia con los objetivos educativos. En palabras de Guba y Lincoln (1982), la evaluación y la medida tenían poca relación con

los programas escolares. Los tests informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado.” (Escudero, 2003:13)

En la década 1920-1930 los tests psicológicos cobran relevancia y son bien acogidos en el campo educativo; se idean múltiples instrumentos para medir toda clase de destrezas escolares basada en procedimientos de medida de la inteligencia utilizados en grandes colectivos de estudiantes. “Los trabajos de Spearman sobre “el factor g” de la inteligencia, la creación de múltiples pruebas psicométricas sobre distintas esferas de lo psicológico (inteligencia, aptitudes, intereses, aspectos de personalidad, etc.) y los primeros test de aplicación colectiva, son ejemplos contundentes del florecimiento de esta tradición” (Hernández, 2002:29).

Según Guga y Lincoln (1989), esta etapa de la evaluación corresponde a la primera generación y puede ser denominada como la generación de la medida. El entusiasmo por el *testing* decrece a partir de los años cuarenta en el que también empiezan a surgir movimientos críticos de estas prácticas evaluativas. (Escudero, 2003)

c) *Época de Tyler (1930-1945)*.- Escudero (2003) plantea que antes de la revolución promovida por Ralph W. Tyler, en Francia, en la década de los años veinte, da comienzo la corriente denominada *docimología*⁶ que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Esta corriente criticaba fundamentalmente el divorcio existente entre lo enseñado y las metas de la instrucción escolar y proponía: elaborar taxonomías para la formulación de objetivos; diversificar las fuentes de información, exámenes, expedientes académicos y tests; unificación de criterios para la corrección con base en acuerdos entre los correctores de las pruebas; y, revisar los juicios de valoración, a través de una doble corrección o consideración de la media entre los correctores.

⁶ Docimología. “Término habitualmente utilizado en la literatura pedagógica en lengua francesa que designa la ciencia cuyo objeto es el estudio científico de los exámenes. Preocupada en un principio por el análisis sistemático de los exámenes, en la actualidad se ocupa de sistemas de corrección y del comportamiento de los examinadores y examinados, constituyéndose en ciencia experimental. Entre sus preocupaciones cabe destacar la de alcanzar unos métodos, instrumentos y técnicas que, reuniendo las condiciones de precisión y rigor, permitan una evaluación válida, en el sentido técnico del término, orientada pedagógicamente, y evite en la mayor medida posible los traumas escolares” (Pérez Juste, 1983)

Sin embargo se considera tradicionalmente a Tyler como el padre de la evaluación educativa “por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica” (Escudero, 2003:14). Tyler crea el término de evaluación educacional (Casarini, 2008) y plantea la necesidad de una evaluación científica; expone en 1950 su idea sobre *curriculum* integrando en él su método sistemático para evaluar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. El objeto de la evaluación es determinar el cambio ocurrido en los alumnos para informar sobre dichos cambios a los propios estudiantes, padres y profesores, así como sobre la eficacia del programa educativo y sobre las necesidades de formación del profesorado.

Así, Tyler, que concebía la evaluación como la determinación del grado en que los objetivos de un programa eran realmente conseguidos, establecía las metas generales y los objetivos conductuales y comparaba los resultados con las metas, utilizando una metodología de los diseños experimentales y cuasiexperimentales, pruebas estandarizadas de medida y el informe clásico de investigación sobre la conveniencia de mantener o modificar los programas. (Martínez, 1998:78)

La propuesta tyleriana tenía ventajas sobre la evaluación en vigor en ese entonces, ya que establecía comparaciones internas entre los resultados y los objetivos (Casarini, 1999). Para Guba y Lincoln (1989) se trata de la segunda generación de la evaluación porque difiere notablemente de la simple medición de la etapa anterior. Los argumentos de Tyler fueron bien acogidos por el sector educativo americano aunque la aportación de la evaluación no se consideraba para planes de acción de mejora de la enseñanza.

Tyler muere en 1994, pasados los noventa años de edad habiendo aportado según Escudero (2003), al desarrollo de la evaluación, a la investigación y a la educación en general. Tyler concede una entrevista a Pamela Perfumo en 1993, un año antes de su muerte y resalta algunas ideas del pensamiento de Tyler que Escudero recupera por considerarlos, convenientemente contextualizados, vigentes en las actuales corrientes de la evaluación educativa:

- a) Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio.

- b) El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.
- c) El *portafolio* es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo el *portafolio*, por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.
- d) La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las particularidades del alumno y del centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.
- e) Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal.” (Escudero, 2003:16)

d) *Época de la inocencia (1946-1956)*.- Esta etapa corresponde al fin de la Segunda Guerra Mundial. En Estados Unidos se manifiestan profundos prejuicios raciales y de segregación, existe un exorbitado consumismo, se genera un despilfarro de recursos naturales y se desencadena un abrumador desarrollo de la industria. Stufflebeam y Shinkfied califican esta etapa como de “irresponsabilidad social” (Casarini 2008; Escudero, 2003). Sin embargo, fue una época de expansión de ofertas educativas, de personal y de facilidades que se vio reflejada en la evaluación educacional. Según Escudero (2003) se producen cantidad de test estandarizados, se avanza en la tecnología de la medición y en los principios estadísticos del diseño experimental y aparecen las taxonomías de los objetivos —como las de Bloom, Hasting y Madaus en el ámbito cognitivo; Krathwohl y colaboradores en el ámbito afectivo y Simpson y Harrow en el psicomotor (Forns y Gómez Benito,1996)— pero la mejora de la enseñanza basada en prácticas evaluativas es escasa “...las pocas contribuciones que se hicieron en este campo no se derivaban de un análisis de la información necesario para valorar y perfeccionar la educación” (Casarini, 2008:187).

e) *Época de la expansión (1957-1972)*.- Este período se caracteriza por el desarrollo de evaluaciones de currículos a gran escala lo que representa el fin de la época de la inocencia y la entrada de la evaluación a la época del realismo o profesionalización de la actividad evaluadora. La expansión de la evaluación tiene

lugar por el conflicto entre la sociedad norteamericana y su sistema educativo a raíz del éxito de la carrera espacial de la URSS con el lanzamiento del Sputnik en 1957 "... [el lanzamiento] fue un duro golpe para el curriculum norteamericano, pues en comparación con la preparación de los rusos, dicho curriculum fue evaluado por los mismos estadounidenses como insuficiente para el logro de las metas espaciales y el mantenimiento de la hegemonía del mundo" (Casarini, 2008:188).

La inquietud creada dio origen a la promulgación de una ley de defensa educativa en 1958 que impulsó la descentralización de los servicios educativos y la rendición de cuentas asociada fundamentalmente a la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos establecidos; también al establecimiento del Acta de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Act) y a la creación del *National Study Committee on Evaluation* en 1964. Este organismo recomienda el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación orientados "...a incidir en los programas y en la práctica educativa global" (Escudero, 2003: 16). Estas aportaciones teóricas y metodológicas aunadas a la expansión de la evaluación de programas promueven el nacimiento de una nueva modalidad de investigación aplicada: la investigación evaluativa.

Destacan las aportaciones teóricas de Cronbach (1963) en torno al concepto, funciones y metodología de la evaluación y de Scriven (1967) en cuanto a las precisiones conceptuales y terminológicas que ayudan a esclarecer el quehacer evaluativo.

Cronbach pone de manifiesto que la recogida de datos carece de significación si la información que proporciona no es utilizada para mejorar la calidad de los programas educativos, de este modo la evaluación se concibe como un medio al servicio de la educación y no un fin. (Casanova, 1992). De las aportaciones de Cronbach, Escudero (2003) señala como relevantes las siguientes:

- La evaluación para apoyar tres tipos de toma de decisiones: sobre el programa y la instrucción, sobre las necesidades y méritos de los alumnos y sobre la calidad de regulación administrativa;
- La evaluación sirve más a la educación cuando ésta se realiza mientras el programa se está desarrollando;

- La evaluación con base en criterios que posibilitan la valoración con respecto a objetivos bien definidos en lugar de valorar a partir de comparaciones entre grupos;
- La evaluación que permita discernir con claridad los resultados de un programa, más que estudios a gran escala; evaluación mediante estudios más analíticos y bien controlados que permitan comparar versiones alternativas de un programa.
- La evaluación debe incluir: estudios sobre lo que sucede en los salones de clase; cambios observados en los alumnos; y estudio de seguimiento a los egresados del programa;
- Las técnicas como “cuestionarios, entrevistas, observación sistemática, y no sistemática, pruebas de ensayo ocupan un lugar importante en la evaluación, en contraste al casi exclusivo uso que se hacía de los tests como recogida de información” (Escudero, 2003: 18)

En cuanto a los aportes de Scriven que Escudero (2003) señala como significativos se encuentran los siguientes:

- Diferenciación entre evaluación como actividad metodológica y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Mientras la primera supone que la actividad metodológica es fundamentalmente la misma para cualquier acto evaluativo ya que el objetivo de la evaluación en todos los casos apunta a estimar el valor de eso que se evalúa, la segunda se refiere a la variedad que puede existir en el uso de la información recabada;
- Asignación de dos funciones distintas para la evaluación: *evaluación formativa* para valorar un programa en desarrollo con la finalidad de mejorarlo y *evaluación sumativa* para comprobar la eficacia del programa y apoyar la toma de decisiones sobre su continuidad;
- Evaluación de los objetivos y fundamentalmente del grado o nivel de logro de los mismos. (Scriven, 1973 y 1974 citado por Escudero, 2003: 19);
- Diferenciación entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca como dos maneras diferentes de valorar un elemento de la enseñanza. Mientras que en la primera se valora el elemento en sí mismo, en la segunda se le valora por sus efectos en los alumnos;
- Defensa, a diferencia de Cronbach, del carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación ya que la evaluación implica emitir juicios de valor sobre la “superioridad o inferioridad de los que se evalúa con respecto a sus competidores o alternativas” (Escudero, 2003: 19)

Estas aportaciones influyeron considerablemente en el desarrollo de la investigación evaluativa y en las tareas del evaluador que ahora no sólo analiza y describe la realidad sino que además la valora y la juzga con base en criterios distintos. “Estamos ante la *tercera generación* de la evaluación que según Guba y Lincoln (1989) se caracteriza por introducir la valoración, *el juicio*, como un contenido intrínseco en la evaluación” (Escudero, 2003: 19).

También en esta etapa según Escudero (2003), se enriquece el modelo de evaluación de Tyler sobre objetivos y su medición con los trabajos de Bloom y sus colaboradores (1956); los de Baker (1969) relativos a la evaluación de la interacción en el aula y sobre sus efectos en los logros de los alumnos y los de Metfessell y Michael (1967) en torno al uso de diversos criterios a tomar en cuenta por los evaluadores y al evitar centrar la evaluación de logros sólo en los conocimientos intelectuales de los alumnos.

Así también las aportaciones de Suchman (1967) quien distingue entre evaluación e investigación evaluativa cuando considera que la primera tiene como finalidad emitir juicios de valor mientras que la segunda pretende demostrar el valor social de los programas (Pérez Juste, 2006). Suchman considera que la investigación evaluativa es siempre una investigación aplicada y que debe de orientarse hacia la valoración y logro de resultados útiles y a apuntalar las líneas para su posible redefinición; enfatiza que la evaluación debe estar sustentada en datos objetivos analizados con metodología científica y que se requiere considerar: “a) la naturaleza del destinatario del objetivo y la del propio objetivo, b) el tiempo necesario para que se realice el cambio propuesto, c) el conocimiento de si los resultados esperados son dispersos o concentrados y d) los métodos que han de emplearse para alcanzar los objetivos” (Escudero, 2003: 20)

Finalmente, siguiendo la línea de Tyler, Stake propone en 1967 el *Modelo de la Figura* que considera la identificación de las discrepancias entre lo esperado en los «antecedentes» y «transacciones» y lo observado. Años más tarde presenta un nuevo modelo conocido como Modelo de Evaluación Respondente orientado a la satisfacción de necesidades del cliente.

Según Escudero (2003) las prácticas evaluativas de la década de los sesenta se centran en la evaluación orientada hacia los alumnos y profesores y la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre los programas educativos; ésta última plantea este autor, será la base para la consolidación de la evaluación de programas educativos y de la investigación evaluativa.

f) *Época de la profesionalización (1973 a la fecha)*.- En esta etapa tiene lugar la creación de asociaciones de evaluación en Estados Unidos, Canadá, Australia y Europa que favorece la consolidación de una comunidad académica identificada y fuerte, se conforman redes internacionales y se realizan foros y conferencias también internacionales para intercambiar temas de interés, problemas, métodos, indicadores y estándares orientares (Correa, Puerta y Restrepo, 1996). Para Escudero (2003) este período representa la consolidación de la investigación evaluativa. Durante los años setenta señala este autor, proliferan los modelos de evaluación, pero se pueden distinguir dos épocas con marcadas diferencias conceptuales y metodológicas. En la primera denominada de “Consecución de Metas” se ubican las propuestas elaboradas en la línea de pensamiento de Tyler: el *Modelo Respondente* de Stake (1967) y la propuesta de Metfessell y Michael (1967) mencionados anteriormente, así como el modelo EPIC Hammond (1983) y el *Modelo de Discrepancia* de Provus (1971). En todas ellas los objetivos propuestos siguen siendo el centro de la evaluación, aunque hacen hincapié “en la necesidad de aportar datos sobre la congruencia o discrepancia entre las pautas de instrucción diseñadas y la ejecución de las mismas” (Escudero, 2003: 21).

Otros modelos suponen diferentes tipos de evaluación en función de las necesidades de las decisiones a las que la evaluación les sirve como es el caso del modelo de Stufflebeam y colaboradores (1971) y el de Alkin (1969). El modelo de Stufflebeam y colaboradores denominado C.I.P.P. (Context, Input, Process and Product, por sus siglas en inglés) concibe como propósito fundamental de la investigación evaluativa la mejora de todas y cada una de las dimensiones mencionadas; el modelo de Alkin (1969) conocido como C.E.S. (siglas tomadas del Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California) plantea que las decisiones tienen que ser tomadas por quien la solicita y no por el

evaluador. Este modelo establece cinco fases para llevar a cabo el proceso evaluativo: la valoración de las necesidades y delimitación del problema, la planificación del programa, la evaluación de la instrumentación, la evaluación de progresos y la evaluación de resultados. (Escudero, 2003)

En la segunda época de los años setenta proliferan los *modelos alternativos* que aún con diferentes concepciones y metodologías de evaluación, se pueden agrupar, según (Fonseca, 2007:420)

[...] bajo la orientación de la negociación por cuanto expresan claras conexiones y se apoyan en supuestos cercanos [...] entre los que destacan: 1) conciben la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincráticos. 2) se sustentan sobre la base de numerosas y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias, 3) utilizan como estrategia el enfoque progresivo, basado en la observación participativa y entrevistas informales, 4) conciben la evaluación como un servicio neutro de información al alcance de todos los que están implicados en negociaciones significativas, 5) se concentran en los procesos del programa y en cómo los participantes y la audiencia perciben el programa en desarrollo y sus efectos.

El propósito fundamental de estos modelos es mejorar la comprensión de los interesados en la evaluación haciéndoles ver cómo otros perciben el programa evaluado y enfréntalos con sus propias creencias y formas de interpretación.

Estos modelos alternativos propugnan una evaluación de tipo etnográfico y por ello consideran que la metodología propia de la antropología social es la más adecuada. Son modelos que incorporan procedimientos que provienen del campo de la investigación naturalista/etnográfica/cualitativa según Colás y Rebollo (1993). Entre estos modelos se ubican el de *Evaluación Respondente* de Stake (1975 y 1976), *Evaluación Democrática* de McDonald (1976), *Evaluación Iluminativa* de Parlett y Hamilton (1977) y *Evaluación como Crítica Artística* de Eisner (1985).

Según Escudero (2003), en la década de los años ochenta Guba y Lincoln (1989) generan una propuesta alternativa para el quehacer evaluativo, que ellos mismos califican como de *cuarta generación* porque pretende superar las deficiencias de las tres anteriores; se trata de la *Evaluación Constructivista-Respondente*

denominada así porque integra el enfoque respondiente propuesto en primer lugar por Stake (1975), y la epistemología *posmoderna* del constructivismo (Russell y Willinsky, 1997).

También a esta década de los ochenta corresponde la propuesta de Rossi y Freeman (1989) en la que, retomando aportaciones de diversos autores (Scriven, Stake y Cronbach entre otros), ofrece tres conceptos para posibilitar la integración de la evaluación: evaluación comprensiva, evaluación adaptada y evaluación conducida. (Martínez Mediano, 1996)

En los años noventa se consolida el interés de la práctica evaluativa a nivel científico, político y social y “la evaluación pasa de considerarse una actividad técnica, cuyo cometido es rendir cuentas, a adoptar un compromiso o posición política” (Colás, 2000:28). La evaluación se caracteriza por un lado, por una profesionalización a través de instituciones y actividades destinadas a formar profesionales especializados, y, por otro, a la diversificación de prácticas evaluativas en cuanto a programas y metodologías aplicadas, así como a la variedad de profesionales que asumen estas funciones en ámbitos o sectores diversos como la salud, educación, social o económico. (Arias, Verdugo y Rubio, 1995)

Por su parte, Pérez Gómez (1985: 431) destaca la apertura en la concepción de evaluación que tiene lugar en esta etapa:

- Apertura conceptual, para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y a acontecimientos imprevisibles.
- Apertura de enfoque, para dar lugar a la recogida de datos, tanto de procesos como de productos.
- Apertura metodológica, que permite pasar del monismo al pluralismo metodológico y contemplar procedimientos informales.
- Apertura ético-política, proporcionando información a todos los participantes y recogiendo opiniones e interpretaciones de todos los implicados en el proyecto educativo. De la evaluación burocrática a la evaluación democrática.

Como se puede observar, la evaluación de programas ha seguido un curso progresivo de lo simple a lo complejo, de propósitos particulares a una visión más

integral y de un enfoque único a una variedad creciente de enfoques u orientaciones y de múltiples modelos alternativos dentro de cada orientación.

3. Modelos de evaluación de programas

Algunas de las concepciones sobre evaluación educativa expuestas en el punto anterior, “propuestas desde una pluralidad de perspectivas, han sido en ocasiones consideradas exageradamente como modelos, sin tener el rigor y la validez propia de éstos, siendo ésta una de las principales dificultades en el desarrollo de la disciplina como campo científico” (Expósito y Olmedo, 2006:16)

En este mismo sentido se pronuncia Escudero (2003: 30):

Nosotros ya hemos señalado con anterioridad (Escudero, 1993) que coincidimos con Nevo (1983 y 1989) en la apreciación de que muchos de los acercamientos a la conceptualización de la evaluación (por ejemplo, el modelo respondiente, el libre de metas, el de discrepancias, etc.) se les ha denominado indebidamente como modelos a pesar de que ninguno de ellos tenga el grado de complejidad y globalidad que debería acarrear dicho concepto. [...] Para nosotros, quizás sea el término *enfoque* evaluativo el más apropiado, aunque aceptemos seguir hablando de modelos y diseños por simple tradición académica.

3.1. Modelo de Ralph Tyler

Para este autor la finalidad de la evaluación es proporcionar información útil para la redefinición de los objetivos de un programa educativo y la toma de decisiones que conlleve a un mejoramiento de la educación. Centra el proceso evaluativo en determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos del programa previamente establecidos y plantea que el evaluador debe “... ayudar a definir los objetivos propuestos y ayudar en la interpretación de los resultados que deban valorarse” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989:95)

El procedimiento tyleriano para evaluar, según Pérez Juste (2006:109) es el siguiente:

1. La identificación o fijación de las metas y objetivos del programa o institución

2. Su definición en términos operativos, esto es, de comportamientos observables.
3. La identificación de situaciones en que puede ponerse de manifiesto el logro o no de tales objetivos.
4. La elaboración o selección de los instrumentos adecuados para comprobar el logro o no de tales objetivos.
5. La comparación entre los resultados apreciados a través de tales instrumentos y los objetivos inicialmente prefijados.

Casarini (2008) refiere que Tyler no distingue metas de objetivos “sin embargo, se puede deducir de sus escritos que las metas de un programa son ideales por los que hay que luchar, mientras que los objetivos son submetas que pueden ser expresadas como entidades mensurables” (Casarini, 2000:191)

Para Escudero (2003) la propuesta de Tyler ya no es sólo una medición; supone un juicio de valor sobre los datos y “alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos, algo que retomarán otros importantes evaluadores como Cronbach y Stufflebeam unos años después” (Escudero, 2003:15)

Algunas de las limitaciones de la propuesta de Tyler, son el considerar la evaluación como proceso terminal y el rendimiento de los alumnos como criterio último para decidir si se han alcanzado o no, y en qué grado, las metas propuestas lo que indica una escasa consideración al proceso educativo que es el que posibilita alcanzar los resultados previsto.

3.2. Modelo de Discrepancia de Malcolm Provus

Para Provus la evaluación del programa consiste en definir las pautas del programa, determinar si existe una discrepancia entre algún aspecto de la ejecución del programa y las pautas que lo rigen y utilizar la información discrepante, ya sea para cambiar la ejecución o para cambiar las pautas del programa.

Este modelo considera cuatro componentes básicos para desarrollar el proceso evaluativo y cinco fases o estadios para su desarrollo (Berrocal, 2004):

- Definir los estándares a lograr con la aplicación del programa
- Determinar los resultados obtenidos con la aplicación del programa
- Comparar los resultados obtenidos con los estándares pretendidos
- Identificar las discrepancias existentes entre resultados y estándares.

Los estadios o fases a desarrollar son: *diseño*, *instalación*, *proceso*, *producto* y *costo*. El primer estadio consiste en llevar a cabo la comparación del diseño del programa con un diseño estándar establecido previamente. Las diferencias identificadas son base para la toma de decisiones. En la segunda se contrastan la operación del programa y los estándares establecidos; la fase del *proceso* está referida al desarrollo del programa en contraposición a los estándares establecidos para identificar discrepancias y ajustar el desarrollo del programa; en la fase denominada *producto* se analizan los efectos producidos por la aplicación global del programa en relación a los alumnos, profesores, a la escuela y a la comunidad. Finalmente, en la fase de *costo*, se analiza la relación costo-beneficio, es decir, si los beneficios logrados con el programa corresponden a los recursos invertidos. La respuesta a esta discrepancia tendrá implicaciones de carácter económico, político y social. (Berrocal, 2004)

Escudero plantea que “Las discrepancias son las divergencias con la secuencia de tareas proyectadas y la temporalización prevista. Este modelo es muy cercano al control de programas en el sentido convencional; es una especie de simulación de la evaluación” (Escudero, 2003:34)

3.3. Modelo U.T.O. de Lee J. Cronbach

Cronbach define la evaluación como “un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos a adoptar decisiones” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 38). Expone fuertes críticas al uso de los tests y señala que el rendimiento de los alumnos no debe ser el

único aspecto a considerar en la evaluación de un programa. Plantea que la evaluación sirve para: proponer mejoras al programa y conocer sus efectos, tomar decisiones acerca de los sujetos y regular la administración del servicio educativo.

Cronbach plantea que “la evaluación debe ser planificada bajo criterios rigurosos y de carácter científico” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 146-148), señala que la planeación evaluativa cumple una función básicamente política porque generalmente la evaluación se realiza a solicitud de un administrador y tendrá éxito si la información que se obtiene es clara, oportuna, exacta, amplia y válida.

Según Ruiz Larraguivel (1998) este modelo establece que el tipo de información que se requiere debe estar referida a:

- Unidades: los sujetos participantes, sean estos individuos, grupos, centros escolares, etc.
- Tratamiento: una unidad está expuesta a la aplicación de un tratamiento específico.
- Operaciones de observación: el evaluador obtiene datos antes, durante y después del tratamiento, empleando diferentes instrumentos o técnicas de obtención de información.

De acuerdo a Cronbach, cada Unidad (U) está ligada a un tratamiento (T) y a una operación (O), por lo que UTO puede referirse al estudio global realizado o a una parte de una serie de estudios específicos.

3.4. Modelo CIPP de Daniel L. Stufflebeam

Este modelo concibe a la evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas

de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989:183)

El aporte de este modelo según Colás y Rebollo (1993) es el de haber ampliado a cuatro dimensiones los contenidos de la evaluación. Casarini (2008) define cada uno de dichos contenidos de la siguiente manera:

- Evaluación de contexto: Sirve a las decisiones de planificación en función de las necesidades y condiciones reales identificadas. Su propósito es proporcionar información relevante y racional para la determinación de los objetivos del programa.
- Evaluación de entrada o *input*: Proporciona información sobre las estrategias y los medios más adecuados para desarrollar los objetivos del programa en el contexto específico donde tendrá lugar su aplicación. La evaluación tiene que ofrecer información sobre: las capacidades de las personas implicadas, las estrategias más convenientes para alcanzar las metas del programa y los diseños y procedimientos adecuados para el desarrollo eficaz y económico de la estrategia seleccionada.
- Evaluación del proceso: Proporciona información para la toma de decisiones que cotidianamente son necesarias para el desarrollo eficaz del programa. Identifica las fallas y consecuencias imprevistas que aparecen durante el desarrollo del programa a fin de que puedan corregirse y reorientarse con oportunidad.
- Evaluación del producto: Proporciona información sobre el valor del programa para lo cual se requiere: definir operacionalmente los objetivos del programa, establecer criterios de medida asociados a los objetivos, medir los resultados del programa, comparar las mediciones con estándares preestablecidos e interpretar los resultados.

Stufflebeam invoca a la responsabilidad del evaluador quien debe de actuar acorde a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado y debe apoyar a los implicados en la interpretación y utilización de su información y sus

juicios. Sin embargo, es también su deber, y su derecho, estar al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones y por las decisiones tomadas. (Escudero, 2003).

El Modelo CIPP es el más utilizado en la investigación evaluativa porque es “sencillo de entender y, aparentemente, de aplicar. A pesar de que las decisiones educativas nunca son tan claras, sencillas y transparentes como deseamos que fueran, no se puede evitar, a veces, ser seducidos por este modelo” (Casarini, 2008: 195)

3.5. Modelo de Michael Scriven.

Scriven define evaluación como “la valoración sistemática del valor o mérito de las cosas” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989:342).

Este autor critica las posturas evaluativas centradas en alcanzar los objetivos del programa en lugar de satisfacer las necesidades de los consumidores argumentando que éstos no están interesados en conocer si los objetivos del programa se han alcanzado o no sino en ver satisfechas sus necesidades; propone por ello métodos destinados a desplazar la evaluación desde los objetivos previamente establecidos a las necesidades. Scriven define necesidad como “cualquier cosa que sea esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual este modo de existencia o nivel de trabajo no puede alcanzar un grado satisfactorio” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989:348)

Subraya también que los evaluadores deben de ser capaces de llegar a juicios fundados de valor más que de medir o determinar si las metas han sido alcanzadas. En lugar de utilizar las metas para guiar y juzgar los efectos, los evaluadores deben juzgarlas y no dejarse limitar por ellas “Si el programa está guiado por metas meritorias [...] los evaluadores deben identificar todos los resultados de un programa, valorar las necesidades de los consumidores y utilizar series de valoraciones para llegar a conclusiones acerca del mérito y el valor de los programas” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989:344). Introduce así la evaluación sin metas cuya finalidad es investigar el impacto del programa y también enfatiza

la necesidad de evaluar los procesos y resultados de la evaluación, esto es, llevar a cabo una metaevaluación.

Según Casarini (2008), Scriven no sólo ofrece una definición rigurosa de evaluación, sino que además incorpora nuevos conceptos y precisa las diferencias entre ellos. La autora cita a Pérez Gómez para enunciar dichas distinciones:

- Distinción entre objetivo y funciones de la evaluación: [...] suponen en definitiva la estimación del mérito o valor de un producto, un proceso, una actividad, [...] sin embargo las funciones pueden ser muchas y variadas [...] (y) refieren al uso que se hace de la información recogida del evaluador.
- Distinción entre evaluación formativa y sumativa: Scriven propone [...] aquellas formas de evaluación que contribuyen al perfeccionamiento de un programa en desarrollo deben considerarse como *evaluación formativa* mientras que aquellas formas de evaluación orientadas a comprobar la eficacia de los resultados de un programa deben considerarse como *evaluación sumativa*
- Distinción entre evaluación y estimación de la consecución de objetivos: El problema no puede concretarse en el análisis de grado de consecución de un objetivo sino en el [...] de la bondad del programa. (Pérez Gómez, 1985: 437)

Así también menciona Casarini, Scriven introduce el concepto de evaluación intrínseca y evaluación final. “La valoración intrínseca valora las cualidades de las mediaciones relacionando los efectos y juzgando ciertas características como las metas, la estructura, la metodología, las actitudes del personal, los recursos, los procedimientos de clasificación de los alumnos [...] La evaluación final se orienta más bien a sus efectos” (Casarini, 2008:198)

Los tipos de evaluación —formativa/sumativa e intrínseca/final—, el problema de los objetivos y el asunto de la ética del evaluador como persona que emite juicios fundados son aspectos que inciden en los alcances de la evaluación curricular de principios de los sesenta y los años setenta (Casarini, 2008)

3.6. Modelo Respondente de Robert Stake

Stake inicia su quehacer evaluativo desde la perspectiva de la medición con su Modelo de la Figura (1967) (*The Countenance Model*) pero va desarrollando cambios hacia posturas de orden cualitativo por lo que es considerado, según Casarini (2008) el líder de la nueva escuela de evaluación, escuela que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado al servicio.

Para 1987 Stake propone un modelo centrado en el cliente denominado Modelo Respondente que si bien está construido sobre la noción de Tyler acerca de que los evaluadores deben contrastar los resultados esperados con los observados, amplía el concepto de evaluación incorporando los conceptos de «antecedentes», «transacciones», «resultados», «normas» y «juicios».

Según Stenhouse (1987) los antecedentes están referidos a las condiciones o características que poseen los alumnos y los profesores antes de la aplicación del programa y que están relacionadas con los resultados; las transacciones abarcan las interacciones de todo tipo que tienen lugar entre alumnos y profesores, alumnos entre sí y entre orientadores y familia; y los resultados que son las mediciones del impacto ejercido por la instrucción sobre los alumnos, profesores, administradores, asesores, etc. La evaluación respondente asume que las intenciones (normas) pueden cambiar y que es necesario una comunicación permanente entre el evaluador y la audiencia con el fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas (juicios) que se van presentando en la ejecución del programa.

El modelo debe reflejar la complejidad y la particularidad de los programas educativos de modo que sirva realmente a los problemas e interrogantes que se plantean los profesores “la atención prestada a las diferencias individuales entre estudiantes ha de sustituirse por la atención prestada a las contingencias en cuanto antecedentes, transacciones y resultados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989:153).

Según Stufflebeam y Shinkfield (1989) el modelo de evaluación de Stake considera 12 fases:

1. Identificar alcance del programa
2. Panorama de las actividades del programa
3. Descubrir los propósitos de la evaluación e intereses de la gente
4. Analizar cuestiones y problemas de acuerdo a las audiencias
5. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas
6. Seleccionar observadores, jueces e instrumentos
7. Observar antecedentes, transacciones y resultados propuestos
8. Analizar la información obtenida
9. Comprobar la validez de los resultados y los análisis
10. Esquematizar la información
11. Reunir informes formales si los hay
12. Hablar con los clientes, personal del programa y audiencias.

Los principales aspectos atribuidos al Modelo Respondente de Stake según Stufflebeam y Shinkfield (1989:238) son los siguientes:

- Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.
- Los evaluadores deben describir programas con relación tanto a los antecedentes y las operaciones y resultados.
- Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.
- Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas y reflejar juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.
- Los experimentos y los tests regularizados son a menudo inadecuados o insuficientes y deben ser sustituidos o completados con una variedad de métodos.

Según Casarini, (2008) estas consideraciones sobre el Modelo Respondente explican por qué Stake, influido por los planteamientos de Cronbach y de Scriven, se desplaza de una perspectiva de la medición hacia una postura cualitativa.

3.7. Modelo Iluminativo de Malcolm Parlett y David Hamilton

En la evaluación iluminativa el programa educativo es considerado como una totalidad donde cada uno de sus componentes cobra sentido en función de la globalidad. Es de índole holística y centra su atención en el análisis e interpretación de los procesos de negociación que se dan en el aula.

Estos autores introducen dos nuevos conceptos, el *medio de aprendizaje* y el *sistema de instrucción*; Parlett y Hamilton, citados por Stufflebeam y Shinkfield (1989:321) lo definen como “el ambiente sociopsicológico y material en el trabajan conjuntamente estudiantes y profesores” En este medio se entretajan una red de relaciones que manifiestan tensiones, modos culturales, normas, opiniones y modos de trabajo que delimitan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En cuanto al *sistema de instrucción* lo conciben como un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre modificaciones en virtud de las interacciones entre alumnos y el profesor en el medio de aprendizaje.

Se plantea como objetivo de la evaluación el de descubrir lo que alumnos y profesores experimentan y cuáles son los aspectos relevantes de la innovación, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes y recurrentes que se presentan en el aula.

El evaluador se concentra totalmente en lo que sucede en el medio de aprendizaje y hace uso de instrumentos como la observación participante, los cuestionarios, las entrevistas, tests, fuentes documentales y el análisis de antecedentes (Casarini, 2008)

3.8. Modelo de Crítica Artística de Elliot Eisner.

El propósito de la evaluación basada en la crítica artística es “Reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en el programa o experiencias educativas, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de las situaciones y procesos que definen el desarrollo de los programas y los intercambios intencionales y significativos entre los participantes” (Pérez Gómez, 1985:440).

Este modelo se apoya en la concepción de que la enseñanza es un arte y el profesor un artista que atiende al desarrollo natural de la enseñanza y ahonda en el estudio de las características donde se sitúa mediante evaluaciones que orientan su quehacer.

El evaluador, según Pérez Gómez (1985) debe tener un bagaje teórico que le permita interpretar los significados más allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas y latentes y realizar juicios de valor en función de las peculiaridades que singularizan y definen cada situación educativa.

Para desarrollar este tipo de evaluación se necesita un entrenamiento adecuado, una experiencia directa y una fuerte preparación teórica; requiere del evaluador “no sólo el conocimiento de teorías, modelos, esquemas y conceptos para distinguir y discriminar lo relevante, complejo y latente sino también la capacidad de intuición, comprensión y empatía para sumergirse en el curso vivo de los acontecimientos”. (Casarini, 2008:210)

3.9. Modelo Democrático de Barry MacDonald

La finalidad de la evaluación democrática es conocer y valorar a la vez que promover en la comunidad educativa la modificación de las concepciones, creencias y maneras de interpretar el programa educativo con la finalidad de generar cambios en la educación

Propone como estrategia la negociación entre los implicados en el programa educativo que permita “contrastar sus puntos de vista con la marcha real de los acontecimientos y con las interpretaciones de los demás, favorecer el debate, la emergencia del pensamiento libre y autónomo y el recurso permanente a investigar y experimentar en su propia realidad natural” (Pérez Gómez, 1985: 446).

Por su parte, Fonseca (2007) plantea que las características relevantes de este modelo son:

- Pretende la mejora y el cambio en la práctica educativa

- Demanda sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos.
- Integra el rol del profesor como investigador y evaluador y lo concibe como orientador y facilitador de los debates y negociaciones que se realizan
- Invita a los participantes a indagar, experimentar y evaluar permanentemente en su propia realidad natural
- Fomenta la cultura de la autodeterminación y la autoevaluación
- Promueve la emergencia del pensamiento libre y autónomo
- Utiliza instrumentos de recopilación de información como la entrevista y el debate
- Integra en el informe de evaluación las opiniones e interpretaciones de los implicados, así como las negociaciones llevadas a cabo.

3.10. Modelo Constructivista-Respondente de Guba y Lincoln

Este modelo retiene las características del evaluador producto de las tres primeras generaciones: la de técnico, la de analista y la juez, “pero deben de ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos (Patton, 1980), con la de historiador e iluminador, con la mediador de juicios así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto” (Escudero, 2003:26)

Para Escudero (2003), Guba y Lincoln definen la evaluación como un proceso: sociopolítico; de colaboración; de enseñanza y de aprendizaje; continuo, recursivo y altamente divergente; emergente; con resultados impredecibles y que crea realidad.

El centro de atención para este modelo son las demandas, preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables, mismos que son base para identificar qué información se necesita para desarrollar el proceso evaluativo. Esta identificación se realiza a partir de los planteamientos metodológicos del constructivismo. La utilización de las demandas, preocupaciones y asuntos de los

implicados, menciona Escudero (2003:24) es necesaria para Guba y Lincoln porque:

- a) Son grupos de riesgo ante la evaluación y sus problemas deben ser convenientemente contemplados, de manera que se sientan protegidos ante tal riesgo.
- b) Los resultados pueden ser utilizados en su *contra* en diferentes sentidos; sobre todo si están al margen del proceso.
- c) Son potenciales usuarios de la información resultante de la evaluación.
- d) Pueden ampliar y mejorar el rango de la evaluación.
- e) Se produce una interacción positiva entre los distintos implicados.

El cambio paradigmático planteado por Guba y Lincoln, dice Escudero (2003:24), lo argumentan de la siguiente manera:

- a) La metodología convencional no contempla la necesidad de identificar demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados.
- b) Para llevar a cabo lo anterior se necesita una postura de descubrimiento más que de verificación, típica del positivismo.
- c) No se tienen en cuenta suficientemente los factores contextuales.
- d) No se proporcionan medios para valoraciones caso por caso.

En este modelo, según Escudero (2003: 24-25) las responsabilidades básicas del evaluador son:

- 1) Identificar todos los implicados con riesgo en la evaluación.
- 2) Resaltar para cada grupo de implicados sus construcciones acerca de los evaluados y sus demandas y preocupaciones al respecto.
- 3) Proporcionar un contexto y una metodología hermenéutica para poder tener en cuenta, comprender y criticar las diferentes construcciones, demandas y preocupaciones.
- 4) Generar el máximo acuerdo posible acerca de dichas construcciones, demandas y preocupaciones.
- 5) Preparar una agenda para la negociación acerca de temas no consensuados.

- 6) Recoger y proporcionar la información necesaria para la negociación.
- 7) Formar y hacer de mediador para un «forum» de implicados para la negociación.
- 8) Desarrollar y elaborar informes para cada grupo de implicados sobre los distintos acuerdos y resoluciones acerca de los intereses propios y de los otros grupos.
- 9) Reciclar la evaluación siempre que queden asuntos pendientes de resolución.

Las fases para llevar a cabo el proceso evaluativo en este modelo, según Escudero (2003: 25) son:

- 1) Establecimiento de un *contrato* con un patrocinador o cliente.
 - Identificación del cliente o patrocinador de la evaluación.
 - Identificación del objeto de evaluación.
 - Propósito de la evaluación.
 - Acuerdo con el cliente por el tipo de evaluación.
 - Identificación de audiencias.
 - Breve descripción de la metodología a usar.
 - Garantía de acceso a registros y documentos.
 - Acuerdo por garantizar la confidencialidad y anonimato hasta donde sea posible.
 - Descripción del tipo de informante por elaborar.
 - Listado de especificidades técnicas.
- 2) *Organización* para reciclar la evaluación
 - Selección y entrenamiento del equipo evaluador.
 - Consecución de facilidades y acceso a la información.
- 3) Identificación de las *audiencias*
 - Agentes
 - Beneficiarios
 - Víctimas.
- 4) Desarrollo de *construcciones conjuntas* dentro de cada grupo o audiencia
- 5) *Constraste y desarrollo* de las construcciones conjuntas de las audiencias.
 - Documentos y registros
 - Observación
 - Literatura profesional

- Círculos de otras audiencias
 - Construcción ética del evaluador
- 6) *Clasificación* de las demandas, preocupaciones y asuntos resueltos
 - 7) *Establecimientos de prioridades* en los temas no resueltos.
 - 8) *Recogida* de información
 - 9) Preparación de la *agenda* para negociación
 - 10) Desarrollo de la *negociación*
 - 11) *Informes*
 - 12) *Reciclado/Revisión*

Se han analizado sucintamente los distintos modelos de evaluación, sin embargo dependerá de la concepción de evaluación y el posicionamiento del evaluador, del problema que quiere abordar, de los objetivos de evaluación que se plantea, del objeto a evaluar, del contexto en el que la evaluación tiene lugar, para que defina su propio “modelo” de evaluación. Al respecto Escudero (2003) habla más que de modelos de enfoques modélicos ya que cada evaluador construye su propio modelo de investigación evaluativa en función del tipo de trabajo y las circunstancias en las que lo realiza. En este mismo sentido Colás y Rebollo (1993) manifiestan que en la elección del modelo de evaluación es factible optar por un modelo propio, sin necesidad de adecuarse a los establecidos, siempre que se sustente convenientemente y haciendo que la evaluación sea coherente en todas sus partes y útil a sus destinatarios.

4. Paradigmas de la Investigación Educativa y clasificación de los modelos de evaluación.

Latorre, Del Rincón y Arnal (2005: 39) plantean que un paradigma es “el conjunto de creencias y actitudes como visión del mundo «compartida» por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada. El paradigma es un esquema teórico o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado.”

En la investigación educativa se habla de tres paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico.

El paradigma positivista también denominado racionalista, empírico-analista o cuantitativo, derivado de las ciencias naturales y exactas. En este paradigma el experimento y el tratamiento estadístico de la información se convierten en las principales herramientas de las que dispone el investigador. El marco de observación y de análisis está orientado por la formulación de hipótesis y preguntas que pretenden anticipar el comportamiento de la realidad objeto de estudio (hipotético deductivo). Es particularista al pretender identificar las variables presentes en dicho objeto de estudio, las cuales son sometidas a pruebas empíricas bajo condiciones de control riguroso con la pretensión de garantizar objetividad en sus resultados. Está orientada a los resultados, los cuales se pretenden explicar en términos de principios y leyes, propio de las ciencias naturales.

El paradigma interpretativo llamado también fenomenológico, naturalista humanista, etnográfico o cualitativo, derivado de las ciencias humanas. Se constituye como una alternativa a la visión positivista “Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.”(Latorre, et al., 2005: 42)

El paradigma crítico que surge como una alternativa que intenta superar el reduccionismo de la tradición positivista y el conservadurismo de la interpretativa. Introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Se cuestiona la neutralidad de la ciencia y por ende, de la investigación a la que se le atribuye un carácter emancipador y transformador de las organizaciones y procesos educativos.

En el cuadro siguiente se presenta la síntesis de las características de los paradigmas de investigación elaborado por Sabariego (2004: 72)

PARADIGMAS	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
<i>Fundamentos teóricos</i>	Positivismo	Interpretativismo	Teoría crítica
<i>Naturaleza de la realidad</i>	Dada, objetiva, singular, tangible, fragmentable	Subjetiva, dinámica, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dialéctica.
<i>Finalidad</i>	Explicar. Controlar, predecir fenómenos, verificar leyes y teorías.	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Analizar la realidad, emancipar, concienciar, e identificar el potencial para el cambio.
<i>Relación sujeto-objeto</i>	Independiente, neutral, libre de valores, Investigador externo y sujeto como objeto de investigación.	Se afectan. Implicación por parte del investigador/a e interrelación con la realidad u objeto de investigación.	Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
<i>Conocimiento</i>	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y tiempo. Cuantitativo, deductivo.	Ideográfico: explicaciones en un contexto y un tiempo dado. Cualitativo, inductivo.	(ídem anterior)
<i>Metodología</i>	Experimental/manipulativa; orientada a la verificación de hipótesis	Hermenéutica y dialéctica	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción.
<i>Criterios de calidad</i>	Validez, fiabilidad y objetividad	Credibilidad, transferibilidad y confirmación.	Intersubjetividad, validez consensuada.
<i>Técnicas para la obtención de información</i>	Instrumentos: tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Estrategias: entrevista en profundidad, observación participante, análisis documental.	Técnicas dialécticas.
<i>Análisis de datos</i>	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo y dialéctico.
<i>Aportaciones en el ámbito educativo</i>	Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico. Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa.	Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas	Aporta la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
<i>Limitaciones de aplicación en el ámbito educativo</i>	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. Se cuestiona su incidencia y utilidad para la mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa	Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida.	Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. Es más una acción política que investigadora. para ser consideradas científicas.

Cuadro 3. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación
(adaptado de Latorre et al., 1996:44)

Según Latorre, et al., (2005) no existe un consenso en las distintas clasificaciones de los modelos o diseños de evaluación. Estos autores presentan una clasificación con base en las aportaciones de Patton (1980), Guba y Lincoln (1982), Pérez Gómez (1983), y Stufflebeam y Shinkfield (1987), misma que se presenta a continuación:

<i>Perspectiva</i>	<i>Patton</i> (1980)	<i>Guba-Lincoln</i> (1982)	<i>Pérez Gómez</i> (1983)	<i>Stufflebeam</i> <i>Shinkfield</i> (1987)	<i>Autor</i>
Empírico-analítica	Objetivos Análisis sistemas	Objetivos	Objetivos Análisis sistemas	Objetivos Método científico	Tyler (1950) Rivlin (1971) Rossi(1979) Suchman (1967)
Humanístico-Interpretativo	Respondente luminativo Sin metas	Respondente Sin metas	Respondente luminativo Democrático	Respondente luminativo Sin metas	Stake (1975) Parlett y Hamilton (1997) Scriven (1967) McDonald (1976)
Susceptibles de complementariedad	UTOS CIPP Crítica artística Adversario	CIPP Critica artística	UTOS CIPP Crítica artística	 Contrapuesto	Cronbach (1963) Stufflebeam (1966) Eisner (1971) Wolf (1974)

Cuadro 4. Clasificación de los diseños según distintos autores

Extraído de A. Latorre, D. del Rincón y J. Arnal (2005: 245)

Escudero (2003: 31-33) presenta la clasificación de «métodos de evaluación» de Castillo y Gento (1995) para cada uno de los paradigmas que estos autores denominan conductista-eficientista, humanístico y holístico (mixto). Dicha clasificación se presenta en los cuadros siguientes:

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	Rol del evaluador
Consecución de objetivos Tyler (1940)	Medición logro objetivos	Cuantitativo	Resultados	Técnico externo
CIPP Stufflebeam (1967)	Información para toma de decisiones	Mixto	C (contexto) I (input) P (proceso) P (producto)	Técnico externo
Figura (countenance) Stake (1967)	Valoración resultados y proceso	Mixto	Antecedentes Transacciones Resultados	Técnico externo
CSE Alkin (1969)	Información para determinación de decisiones	Mixto	Centrados en logros de necesidades	Técnico externo
Planificación educativa Cronbach (1982)	Valoración proceso y producto	Mixto	U (unidades de evaluación) T (tratamiento) O (operaciones)	Técnico externo

Cuadro 5. Modelo conductista-eficientista

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	Rol del evaluador
Atención al cliente Scriven (1973)	Análisis de necesidades del cliente	Mixto	Todos los efectos del programa	Evaluador externo de las necesidades del cliente
Contraposición Owens (1973) Wolf (1974)	Opiniones para decisión consensuada	Mixto	Cualquier aspecto del programa	Arbitro externo del debate
Crítica artística Eisner (1981)	Interpretación crítica de la acción educativa	Cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto ▪ Procesos emergentes ▪ Relaciones de procesos ▪ Impacto en contexto 	Provocador externo de interpretaciones

Cuadro 6. Modelo humanístico

Método/autor	Finalidad evaluativa	Paradigma dominante	Contenido de evaluación	Rol del evaluador
Evaluación Respondente Stake (1976)	Valoración de respuesta de necesidades de participantes	Cualitativo	Resultado de debate total sobre el programa	Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación holística McDonald (1976)	Interpretación educativa para mejorarla	Cualitativo	Elementos que configuran la acción educativa	Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación Iluminativa Parlett y Hamilton (1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa	Cualitativo	Sistema de enseñanza y medio de aprendizaje	Promotor externo de la interpretación por los implicados

Cuadro 7. Modelo Holístico

Por su parte De Miguel (2004) propone una agrupación de los distintos enfoques teóricos habitualmente utilizados por los evaluadores. Así plantea, tres agrupamientos: evaluaciones orientadas hacia resultados; evaluaciones orientadas por la teoría y evaluaciones inclusivas que ponen énfasis en la participación de los *stakeholders* (implicados).

- Evaluación orientada hacia resultados (evaluación de). En esta línea se ubican los trabajos evaluativos realizados con el esquema clásico *input/process/output* y donde el evaluador sustenta la planificación del proceso evaluativo en la estimación de resultados. En esta línea se encuentran las aproximaciones teóricas como *gestión orientada hacia resultados*, *gestión orientada hacia el rendimiento*, *evaluación basada en estándares*; y otros enfoques cuyo propósito fundamental es “efectuar operaciones de control y verificación para estimar la eficacia de las políticas y los sistemas de intervención social” (Walter, 2001, citado por De Miguel, 2004:40)

- Evaluación guiada por la teoría (evaluación para), que permite al evaluador “constatar cambios, eliminar hipótesis alternativas y efectuar inferencias en función de contingencias” (De Miguel, 2004:40). Este enfoque, según este autor se utiliza fundamentalmente en la evaluación de programas en virtud de que el diseño y aplicación de los procesos evaluativos emanan de la misma teoría que justifica el programa. En este enfoque, dependiendo del componente del programa que se quiere evaluar, se sitúan, entre otros, trabajos evaluativos referidos a: diseños, implementaciones, resultados, impactos y mejoras. Este enfoque teórico posibilita el uso de metodologías diversas para desarrollar el proceso evaluativo.

- Evaluación inclusiva (evaluación como): cuyo propósito fundamental es promover la reflexión y autoevaluación sobre las acciones realizadas mediante el diálogo y la negociación entre los participantes implicados en las fases del proceso evaluativo. Es en este sentido que este enfoque se le considera un enfoque constructivista ya que concibe “el proceso evaluativo como una acción reflexiva colectiva, lo que exige la participación de todos los involucrados en la construcción del conocimiento sobre el objeto a evaluar”. (De Miguel, 2004:41)

5. Tipos de evaluación de programas.

Fernández-Ballesteros (1996) con base en una revisión bibliográfica, señala tres tipos de evaluación, no excluyentes entre sí, en función de para qué, cuándo y desde dónde se realiza la evaluación:

- Evaluación formativa y sumativa. Establecida por Scriven (1967), esta clasificación está referida al proceso y al producto respectivamente. La evaluación formativa también denominada de seguimiento o de proceso se lleva a cabo durante la operación del programa con la finalidad de mejorarlo. La evaluación sumativa se realiza al término del programa y su objetivo es tanto la mejora como la justificación.

- Evaluación proactiva y evaluación retroactiva. Tipología establecida por Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (1989) en función de que los propósitos de la evaluación; proactiva si se pretende apoyar la toma de decisiones y retroactiva si se intenta su justificación.
- Evaluación interna y evaluación externa. Esta clasificación hace referencia a la procedencia de los evaluadores y a la conveniencia de que la evaluación del programa sea realizada por agentes de la propia institución o externos a ella.

Aguilar y Ander-Egg (1992) tipifican la evaluación de conformidad con los siguientes criterios:

a) Según el momento en que se evalúa:

- Evaluación inicial (ex-ante). Se lleva a cabo en la fase del diseño del programa con la finalidad de determinar su pertinencia, viabilidad y rentabilidad;
- Evaluación durante. Se realiza para establecer en qué medida se está desarrollando el programa de conformidad con lo planeado;
- Evaluación ex-post. Se efectúa cuando el programa ha alcanzado su pleno desarrollo con una doble finalidad: valorar el logro de los resultados y extraer enseñanzas y experiencia para futuros programas.

b) Según las funciones que cumple la evaluación:

- Evaluación externa. Aquella que recurre a evaluadores que no pertenecen ni están vinculados a la institución ejecutora del programa;
- Evaluación interna. Aquella en la que los evaluadores pertenecen a la institución promotora del programa a evaluar;
- Evaluación mixta. Aquella que incluye tanto evaluadores internos como externos.

- Autoevaluación. Aquella realizada por las personas implicadas directamente en la ejecución del programa y que valoran y enjuician sus propias actividades.
- c) Según los aspectos del programa que son objeto de evaluación:
- Evaluación del diseño y conceptualización del programa en la que el proceso evaluativo está orientado a juzgar su pertinencia y potencial y que contempla una investigación y un diagnóstico con la finalidad de definir el modelo de intervención social;
 - Evaluación de la instrumentación y seguimiento del programa que aborda diferentes componentes relacionados con el programa: cobertura, evaluación de la operación, del ambiente organizacional en el que se desarrolla en programa y del rendimiento del personal.
 - Evaluación de la eficacia (resultados) y la eficiencia (rentabilidad).

CAPÍTULO 4. CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.

1. Conceptualización

Como se ha visto en el capítulo anterior la historia de la evaluación de programas y la investigación evaluativa han ido de la mano y están unidas al surgimiento de los debates paradigmáticos y metodológicos. En este sentido Martínez Mediano (1996: 43) señala que

La evaluación, con una búsqueda continua por desarrollar metodologías adecuadas a los propósitos evaluativos, ha sido la principal promotora del desarrollo de los paradigmas emergentes, de los métodos interpretativos-cualitativos, del desarrollo de la teoría sobre programas educativos, sociales y políticos, comprobando la eficacia de las reformas desde sus propios proyectos, desde sus fines, su desarrollo, alcance y resultados y aportando información para la toma de decisiones y/o cambio de programas.

Según Tejedor (2000: 320) “la investigación evaluativa es un modo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa”

Por su parte Latorre et al. (2005) plantean que dado que la evaluación de programas supone un proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo, el proceso llevado a cabo constituye un modo de investigación que se denomina *investigación evaluativa*. “Se trata, pues, de una forma de investigación educativa aplicada que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios [...] De ahí que la *investigación evaluativa* se caracterice no sólo por la proyección práctica inherente a toda investigación aplicada (Nisbet, 1988, y Keeves, 1988), sino, esencialmente, por ser un proceso presidido por *juicios de valor* (Scriven, 1987).” (Latorre et al., 2005:241-242)

Rossi y Freeman (1989:14) definen la investigación evaluativa como “la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para valorar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social”. En este mismo sentido se pronuncia De Miguel (2000: 289-290) cuando plantea que “la investigación evaluativa constituye la aplicación de los principios y procedimientos de la investigación social para comprobar sistemáticamente la eficacia de un programa de intervención social [...] constituye esencialmente una estrategia metodológica orientada a la búsqueda de evidencias respecto a un programa”

Por su parte Martínez Mediano (1996: 37) plantea que la evaluación de programas es una modalidad de investigación aplicada que utiliza los métodos de la Ciencias sociales según sus propósitos y necesidades señalando además que “esto es así porque la evaluación de programas es, fundamentalmente, una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante para un particular problema, programa o producto, un currículo o una actividad en el aula”.

Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez (1994) señalan que la evaluación se distingue de la investigación en los objetivos, no en los métodos y conciben el proceso de evaluación de programas como una estrategia de investigación sobre un proceso socioeducativo cuyos resultados deben orientar pautas de intervención.

Según Correa, Puerta y Restrepo (1996:31)

El método concreto de la evaluación es la investigación evaluativa, donde las herramientas de la investigación social se ponen al servicio para hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar. En su forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos para garantizar el éxito del proceso, reúne sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto a evaluar, traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente saca conclusiones.

Fernández-Ballesteros (1996:23) señala que “la evaluación de programas es la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados u objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él”.

Para Jornet, Suárez y Pérez Carbonell (2000) la evaluación de programas es sinónimo de la investigación evaluativa y señalan que el proceso investigativo:

- Requiere del mismo grado de control, rigor y sistematización que se le exige a cualquier otro tipo de investigación que pretende alcanzar un conocimiento, máxime teniendo en cuenta que pretende identificar elementos para intervenir sobre lo evaluado (es decir, de una u otra forma, pretende servir de base para un proceso en que se implican decisiones).
- Constituye un tipo de investigación con características muy definidas:
 - *Tiene una utilidad inmediata* que exige la aportación de un alto grado de confianza en los resultados que de ella se ofrecen así como en los procedimientos utilizados para alcanzar dichos resultados.
 - *Está impregnada de cuestiones de valor*, como ¿conviene modificar algo? ¿estamos realizando un trabajo efectivo? ¿se está alcanzando lo pretendido?...
 - *Se encuentra condicionada por factores sociales y políticos* que la involucran en situaciones excesivamente complejas.
- Por ello, precisa de una Planificación en la que se anticipe el comportamiento de los componentes/elementos que intervienen en su propio proceso.

El desarrollo de procesos sistemáticos y rigurosos en la recogida de información y de análisis que forma parte de una evaluación se asemeja a cualquier investigación, pero mientras la investigación evaluativa se orienta a la valoración de un programa y tomar decisiones acerca del mismo, la investigación básica apunta a la generación de teorías o explicaciones de fenómenos mediante la determinación de relaciones entre variables (de la Orden, 1985; Latorre et al., 2005)

Al respecto, Lizasoán y Joaristi (2000: 358) plantean que:

[...] de la contraposición entre la investigación básica y la aplicada surgen bastantes de las notas distintivas que habitualmente se asignan a la evaluación de programas. El objetivo primordial de la investigación aplicada no es la búsqueda

de la verdad o la producción de conocimientos, sino el empleo de dicho conocimiento para la acción, la intervención, en definitiva, la mejora. Y esta última referencia a la mejora cobra especial significado en el caso de evaluación de programas.

Con el propósito de ilustrar la integración de algunas opiniones relevantes en torno a las diferencias entre investigación básica y la evaluación de programas García Sanz (2003), elaboró el siguiente cuadro:

TÓPICOS	INVESTIGACIÓN BÁSICA	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Finalidad	Incrementar el conocimiento	Mejorar la realidad a partir de las decisiones
Hipótesis	Requiere su formulación	No requieren formulación
Interés	Personal o científico	Responsables e implicados
Agentes	Científicos	Personas expertas o evaluadores internos
Papel del agente	Distante	Próximo
Generalización	Alta o media	Bajo o ninguna
Metodología	Básicamente cuantitativa	Diversas
Diseño	Preestablecido y rígido	Preestablecido y flexible
Valoración	Búsqueda de conocimiento objetivo	Establecimiento de juicios de valor
Replicación	Exigible	No exigible
Datos	A partir del problema y las hipótesis	A partir de los objetivos y de la viabilidad del proceso
Control y manipulación	Exigible	No exigible
Aleatorización	Necesaria	No procede
Validez	Interne, externa y de constructo	Utilidad, credibilidad
Criterios	Científicos	Normativos o criterios
Informe	Adaptado a la comunidad científica	Adaptado a responsables e implicados

Cuadro 8. Diferencias entre la investigación básica y la evaluación de programas.

Extraído de M.P. García Sanz (2003: 37),

Dado que la evaluación de programas es una actividad investigadora, las fases para llevarla a cabo no difieren mayormente del proceso de investigación. Sin embargo, Latorre et al. (2005: 242) señalan que el proceso de la investigación evaluativa tiene matices diferenciadores mismos que retoman de De la Orden (1985; 134-135):

a) Los juicios de valor se explicitan no sólo en la selección y definición del problema, cuya responsabilidad comparte el evaluador con otras instancias, aquellas de las que el programa depende, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos del estudio.

b) Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.

e) La replicación es prácticamente imposible, dado que el estudio de evaluación está íntimamente vinculado a un programa determinado en una situación específica y en un momento concreto de su desarrollo.

d) Los datos que hay que recoger están condicionados por la viabilidad del proceso. Las opciones, cuando son posibles, reflejan juicios de valor de los administradores de los programas. Con frecuencia se constatan diferencias entre datos accesibles y datos deseables para el evaluador y para los responsables del programa.

e) Muchas variables relevantes sólo superficialmente son susceptibles de control. La aleatorización, como técnica general de control de la varianza sistemática debida a la influencia de variables extrañas al estudio, es muy difícil de conseguir en la investigación evaluativa.

f) El criterio de decisión, en orden a la continuación, modificación, ampliación o sustitución del programa, es responsabilidad de la agencia administradora del programa o de la audiencia a quien se dirige el informe de evaluación.

g) El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quien toma las decisiones sobre el programa.

2. Proceso de investigación Evaluativa

En términos generales el proceso de evaluación desde el punto de vista operativo, según Martínez Olmo (2004) incluye las siguientes actividades:

- Establecer el propósito y objetivos de la evaluación
- Definir el objeto de evaluación
- Especificar las audiencias

- Especificar el tipo de juicios a emitir
- Determinar los indicadores y fuentes de información
- Elegir y adaptar si es caso, el modelo de evaluación
- Seleccionar a los agentes que realizarán la evaluación
- Determinar un cronograma o calendario de todo el proceso evaluativo
- Elegir o construir las técnicas e instrumentos para la obtención de información
- Recopilar y analizar la información
- Formular juicios
- Elaborar el informe
- Negociar con las audiencias
- Difundir resultados

Por su parte Latorre et al, (2005) proponen un esquema que ejemplifica las fases o etapas de la investigación evaluativa, mismo que se presenta a continuación

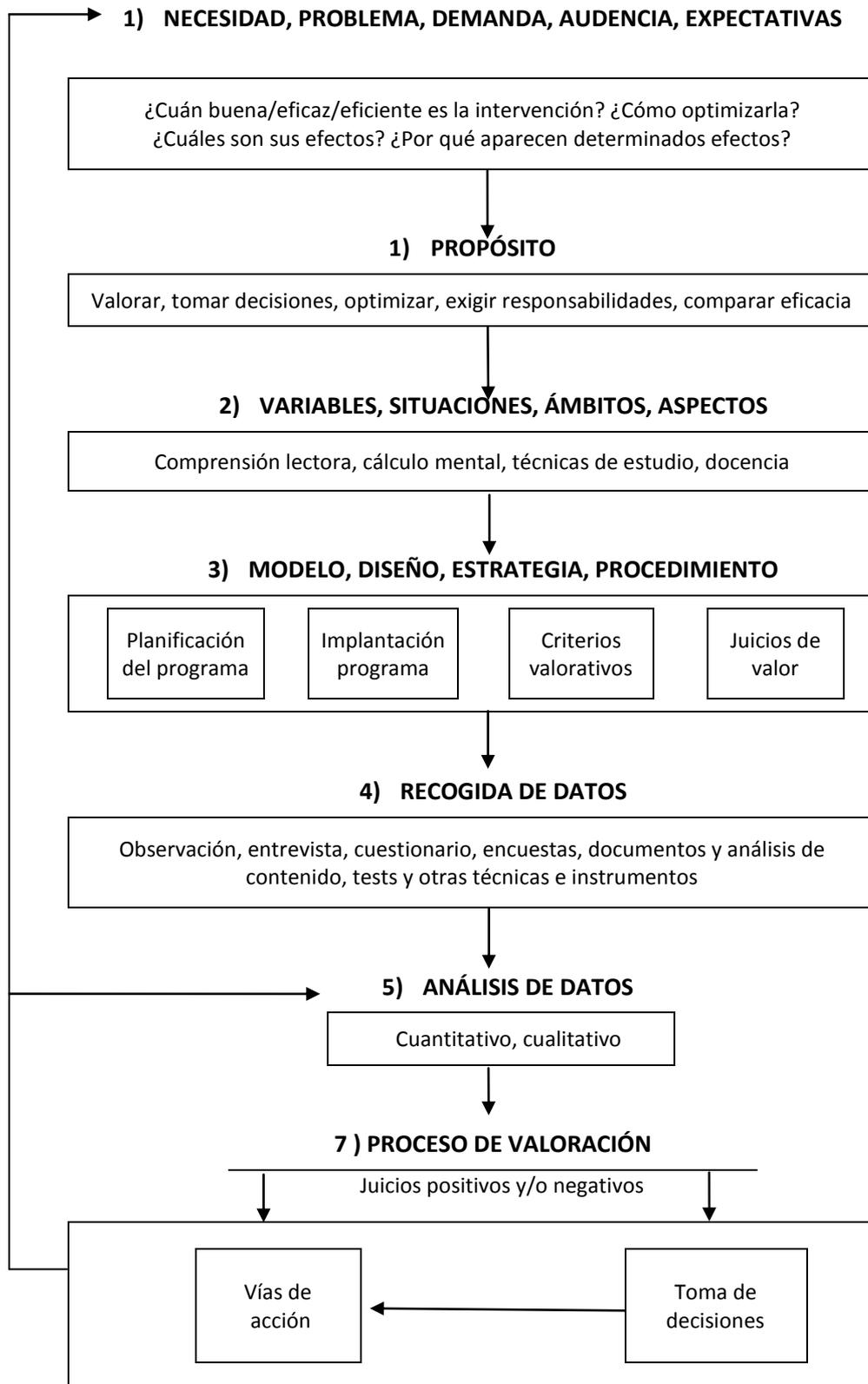


Gráfico 1. Ejemplificación de las posibles fases de la investigación evaluativa

Extraído de A. Latorre, D. Del Rincón y J. Arnal (2005: 243)

3. Metodología

En cuanto a la metodología de la investigación evaluativa parece que actualmente hay consenso en enfocar los esfuerzos hacia la complementariedad a fin de lograr una mejor comprensión del objeto a evaluar. Al respecto De Miguel (2004:43) plantea que

[...] superados los duros enfrentamientos entre experimentación y observación, y entre metodología cuantitativa y cualitativa, el reto actual se plantea en utilizar en cada caso aquellos *procedimientos que son pertinentes a la naturaleza de objeto, adecuados a la finalidad o tipo de conocimiento que se busca sobre el mismo y oportunos en relación al contexto en el que se lleva a cabo el proceso evaluativo*”

En este mismo sentido se pronuncian Reichardt y Cook (1986). Estos autores plantean que más que situarse en una postura o en otra, hay que tender puentes para recuperar los aportes que tanto uno como otro método pueden ofrecer a la Investigación Evaluativa. El reto dicen, está en acoplar dichos métodos a las necesidades de la evaluación. Mencionan tres ventajas potenciales al emplear tanto un método como otro para desarrollar investigación evaluativa:

En primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de método pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Y en tercer lugar, como ningún método está libre de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones. Ya que los métodos cuantitativos y cualitativos tienen con frecuencia sesgos diferentes, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él. (Cook y Reichardt, 1986; 43).

El enfoque evaluativo mixto combina las ventajas de uno y otro paradigma, integrando las aportaciones de ambos enfoques. Los datos cuantitativos precisan para ser convenientemente interpretados, del enfoque cualitativo, y viceversa, estudios evaluativos planteados bajo el paradigma cualitativo requieren una conformación mediante expresiones numéricas resultado del análisis estadístico.

SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5.- PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

Este estudio corresponde a una investigación evaluativa descriptiva, exploratoria, no experimental, de corte transversal y retrospectivo. Se trata de valorar la pertinencia al campo laboral de las competencias específicas del perfil de egreso de la Línea de Educación Inicial de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Pretendemos aportar elementos para la discusión colegiada entre el profesorado de la Universidad, encaminada a encontrar caminos y propuestas conjuntas que permitan mejorar la formación inicial de los interventores e interventoras educativos en beneficio de la atención educativa los niños y niñas menores de 4 años de edad.

Es un estudio no experimental que pretende conocer el estado que guardan las cosas; no hay hipótesis preestablecidas y no se pretende la generalización de los resultados obtenidos en virtud de los distintos contextos en los que se imparte dicha licenciatura a lo largo y ancho del territorio nacional mexicano. Es descriptivo en la medida en que se miden y evalúan las variables objeto de estudio de manera independiente, sin buscar relaciones entre ellas, para explorar el objeto de evaluación que nos ocupa y determinar aspectos que requieran mayor profundidad de análisis.

El estudio que presentamos corresponde a una situación específica y a un momento concreto. De ahí que se hable de un estudio de corte transversal y retrospectivo. El estudio se circunscribe a una de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad UPN 161-Morelia) y se han considerado como informantes a: las egresadas de las dos primeras generaciones; las estudiantes del último semestre de la LIE-EI que han cubierto las prácticas profesionales establecidas en el plan de estudios; el profesorado adscrito a la Línea de Educación Inicial; así como los empleadores de las egresadas.

2. La Licenciatura en Intervención Educativa y el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN de los Estados.

El 29 de agosto de 1978 se publica en el Diario Oficial de la Federación el Decreto Presidencial para la creación de la Universidad Pedagógica Nacional de México⁷ (UPN, en adelante). En él se establece que la UPN es una institución pública de educación superior encargada de formar profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país. Se le considera organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP, en adelante) dependiente de la entonces denominada Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, hoy Subsecretaría de Educación Superior. (DOF, 29/08/1978).

La UPN, a partir de 1979 se hace cargo de la profesionalización de los maestros de educación básica en servicio, como una de sus acciones prioritarias, ofreciéndoles la oportunidad de obtener el grado de licenciatura. Con la finalidad de acercar la atención educativa a los maestros, en ese mismo año se crean 64 Unidades UPN en el territorio nacional, incrementándose hasta un total de 77 que operan actualmente. Diferentes programas educativos han sido diseñados por la UPN en distintos momentos y modalidades para contribuir a la profesionalización de los maestros: Licenciatura de Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 1975 Reestructurado⁸(LEPEP 75-R), Licenciatura en Educación Básica plan 1979 (LEB 79), Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria Plan 1985 (LEPEP 85), Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEPEPMI'90) y la Licenciatura en Educación Plan 1994(LE 94) esta última, además de estar dirigida a maestros de educación básica en servicio, atiende a la formación de directivos y supervisores escolares y bachilleres que ejercen la docencia en escuelas de educación básica.

⁷ Para mayor información sobre el devenir histórico de la UPN y el proceso de transformación que se lleva a cabo, consultar la breve reseña elaborada para este reporte de investigación en el Anexo No. 1

⁸ La Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, Plan 1975 la venía impartiendo la hoy extinta Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional de Magisterio (DGCMPM) hasta que por indicaciones de la SEP queda bajo la responsabilidad de la UPN quien reestructura el diseño curricular generando el Plan 1975 Reestructurado (LEPEP 75-R).

Cabe señalar que el 23 de marzo de 1984 se publica en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo presidencial en el que se establece que las escuelas normales del país se elevan al rango de instituciones de educación superior y por ende, sus estudiantes egresan con el grado de licenciatura (DOF, 23/03/1984). Esta reforma para la formación inicial de maestros es el origen del descenso de la matrícula en las Unidades UPN en los años siguientes.

Las licenciaturas de la UPN mencionadas han sido operadas por las Unidades UPN desde su creación y se caracterizan por ser ofertas dirigidas exclusivamente al magisterio de educación básica en servicio. Si bien es cierto que esta situación generó un liderazgo nacional en esta materia, también restringió las posibilidades de: expansión del servicio educativo a solicitantes del nivel medio superior (bachillerato o equivalente); diversificación de la oferta educativa; atención a las demandas y necesidades de formación específica en los estados del país y de intervención en problemáticas locales y estatales. Aunado a lo anterior, los procesos para la transformación de la educación superior exigen que las IES revisen, evalúen y reformulen su oferta educativa.

Es en este marco que se genera el *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN de los Estados* centrando la reordenación en el diseño de un nuevo programa educativo para la formación inicial de profesionales de la educación basado en el enfoque por competencias: la *Licenciatura en Intervención Educativa*, "...que deberá responder a las necesidades sociales, regionales y estatales y a las expectativas de los alumnos de incorporarse con prontitud al mercado de trabajo en los distintos ámbitos de intervención del campo educativo" (UPN, 2002).

Una de las primeras tareas desarrolladas por la Comisión Nacional de Reordenamiento de la Oferta Educativa que integra a personal académico de las Unidades UPN, fue la elaboración de diagnósticos estatales que permitieron detectar, priorizar y atender la especificidad de las necesidades de cada estado y/o región del país.

Los resultados de los diagnósticos estatales, las condiciones de las Unidades UPN participantes, los principios que orientan el quehacer de la UPN como universidad pública, el modelo de formación por competencias, así como el

contexto mundial de la educación, fueron los referentes básicos desde los cuales se construyó la propuesta curricular y se definieron los objetivos de esta nueva licenciatura. (UPN, 2002)

En un segundo momento considerando las necesidades específicas identificadas en los diagnósticos estatales, se definieron tres rubros orientadores para centrar la reordenación de la oferta educativa de las Unidades UPN de los Estados en el programa educativo de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE, en adelante) (UPN, 2002):

1. La diversificación de la oferta educativa como estrategia de posicionamiento institucional. Si bien en algunas Unidades no hay un decremento a corto plazo en la matrícula de la LE 94, como visión prospectiva se plantea la posibilidad de crecimiento institucional, a partir de diversificar los Programas Estratégicos de desarrollo institucional y, en ese sentido, de ofrecer un servicio a sectores que tradicionalmente no habían sido atendidos por las Unidades.
2. El descenso de la matrícula de la Licenciatura en Educación, Plan 94. Existen entidades que han cerrado la inscripción a primer ingreso en virtud del agotamiento de la demanda, otras que experimentan un franco decremento y todas prevén la condición finita de la LE 94, ya que desde la aprobación del Plan 84 para las Escuelas Normales los profesores normalistas egresan con grado de licenciatura.
3. Las problemáticas y demandas particulares que las autoridades y los sectores sociales de las entidades federativas han planteado a las Unidades, además de los resultados arrojados por el ejercicio de diagnóstico estatal, elaborado por cada entidad participante en el proyecto.

El programa educativo de la LIE es avalado por el Consejo Académico de la Universidad en el mes de mayo de 2002 (UPN, 2002) y en ese mismo mes se pone en marcha el Programa Nacional de Formación de Docentes de las Unidades UPN para cuyo desarrollo se monta un dispositivo virtual de cobertura nacional con apoyo del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). El propósito que orienta las acciones de este programa es: “Desarrollar la capacidad pedagógica, la autoformación de los participantes en el enfoque por competencias considerando su experiencia docente y de tutoría en las Unidades UPN, para facilitar su inserción en el nuevo proyecto educativo”. (UPN, 2002).

En septiembre de 2002 se inicia la formación de la primera generación de estudiantes de la LIE con la puesta en marcha de la propuesta curricular en 15 estados y 35 Unidades UPN.

3. La Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México: una propuesta de formación profesional inicial por competencias⁹.

La UPN diseña el programa educativo de la LIE en concordancia con las siguientes tendencias mundiales para la transformación de la educación superior: la atención a las necesidades sociales identificadas, la ampliación de la cobertura y diversificación de la oferta educativa, una formación profesional por competencias, métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje del estudiante, la vinculación entre la formación y el mundo del trabajo y la formación pedagógica del profesorado responsable de desarrollar la propuesta curricular. Para fines de esta investigación se abordarán sucintamente algunas características de la LIE derivadas de tales tendencias.

La LIE pretende la pertinencia social y educativa mediante la formación de un profesional de la educación, capaz de intervenir eficazmente en los problemas identificados en los diagnósticos estatales y que están relacionados con (UPN, 2002):

- La formación de la población infantil entre los 0 y 4 años;
- La atención educativa a personas jóvenes y adultas que no han tenido acceso a la alfabetización y a la educación básica, a la capacitación en y para el trabajo, a la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de su identidad;
- La diversidad cultural que se expresa en diferentes ámbitos del país;
- La integración social y educativa de grupos poblacionales con necesidades particulares;

⁹ Para ampliar información al respecto, consultar la página web de LIE: www.lie.upn.mx

- La orientación educacional a jóvenes y adultos para la toma de decisiones respecto a opciones de desarrollo personal y profesional que definen su proyecto de vida;
- La mejora en la gestión de instituciones y organizaciones que proporcionan servicios educativos a grupos poblacionales diversos y del propio sistema educativo.

Estos campos problemáticos dan origen a las seis líneas de formación específica o profesionalizantes: Educación Inicial, Educación para Personas Jóvenes y Adultas, Educación Intercultural, Educación Inclusiva, Orientación Educacional y Gestión Educativa respectivamente.

La LIE está orientada a la intervención entendida como la acción intencionada sobre un problema o situación específica para su transformación. La intervención tiene la intención de “irrumper” en una realidad con ánimo de modificarla, de producir cambios que procuren mejoras en las prácticas de los sujetos y las organizaciones en las que están insertos. Se pretende alcanzar logros convenidos sin violentar la historia y la identidad de la organización (Remedi, 2004). La intervención se gesta a partir de la detección de necesidades educativas, producto de un diagnóstico, que ponderadas y jerarquizadas dan pie a la determinación de objetivos y metas y al diseño de una estrategia de intervención pertinente, viable y sustentada en referentes teóricos, metodológicos e instrumentales. La valoración de los límites y alcances de los objetivos, del cumplimiento de las metas establecidas y de los resultados obtenidos se concretan en un informe que da cuenta de la acción interventora (UPN, 2002).

En la LIE las competencias son concebidas de forma holística e integral como un conjunto de actividades propias de la profesión que como acciones intencionales y complejas integran en el desempeño profesional un saber (conocimientos o referentes conceptuales), un saber hacer (saberes procedimentales) y un saber ser y convivir (saberes actitudinales) en contextos específicos; y establece que “(...) formar en competencias profesionales es formar sujetos capaces de definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales, resolver problemas a la luz de las posibilidades que vienen de las

competencias adquiridas para intervenir en la realidad hacia la transformación de la vida social y productiva” (UPN, 2002)

La LIE se ha diseñado considerando tres niveles de concreción de las competencias: las competencias generales que agrupan las capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores del saber ser, del saber y del saber hacer profesional en el campo educativo; las competencias específicas que reúnen los saberes referenciales, procedimentales y actitudinales propios de la línea de formación profesionalizante y del ejercicio profesional; y las competencias particulares que corresponden a cada uno de los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudios (UPN, 2002).

El objetivo general de la Licenciatura en Intervención Educativa es:

Formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de los cursos de la línea de formación específica de que se trate) que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

La línea de formación específica de Educación Inicial, objeto de esta investigación, se describe sucintamente en la propuesta curricular de la LIE como:

La línea de educación Inicial forma un profesional que conoce la importancia de la educación inicial y el proceso de desarrollo integral del niño de 0 a 4 años. Sus competencias profesionales le permiten diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales y las instancias que influyen en este proceso. (UPN, 2002)

A continuación se presenta el mapa curricular de la LIE en la Línea de Educación Inicial (LIE-EI en adelante):

3.1. Mapa curricular de la LIE-EI

SEMESTRES		CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS			
1°	Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa	Introducción a la Epistemología	Problemas Sociales Contemporáneos	Cultura e Identidad	
2°	Elementos Básicos de Investigación Cualitativa	Desarrollo Regional y Microhistoria	Intervención Educativa	Políticas Públicas y Sistemas Educativos Contemporáneos	OPTATIVA
3°	Diagnóstico Socioeducativo	Teoría Educativa	Desarrollo Infantil	El Campo de la Educación Inicial	OPTATIVA
4°	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Desarrollo del Adolescente y el Adulto	Los Procesos Evolutivos del Desarrollo Integral en la Primera Infancia	OPTATIVA
5°	Administración y Gestión Educativa	Asesoría y Trabajo con Grupos	Desarrollo de la Inteligencia en la Primera Infancia	El Desarrollo Físico motor, Salud y Nutrición de la Infancia Temprana	OPTATIVA
6°	Planeación y Evaluación Institucional	Creación de Ambientes de Aprendizaje	El Lenguaje en la Primera Infancia	El Desarrollo Social en la Edad Temprana	OPTATIVA
7°	Seminario de Titulación I	El Conocimiento de Sí Mismo y la Formación de la Personalidad	Las actividades directrices en el desarrollo de la Infancia Temprana	Familia y Comunidad como Agentes Educativos	S E R V I C I O
8°	Seminario de Titulación II	Currículo y Organización de la Educación Inicial Formal	Currículo y Organización de la Educación Inicial No Formal	La Programación Curricular y la Didáctica de la Educación Inicial	

P
R
O
F
E
S
I
O
N
A
L
E
S

- ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES
- ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN
- ÁREA DE LÍNEA ESPECÍFICA
- MATERIAS OPTATIVAS

Cuadro 9. Mapa curricular de la línea específica de Educación Inicial de la Licenciatura en Intervención Educativa.

El perfil profesional de los egresados de la Línea de Educación Inicial de la LIE establece ocho competencias generales y cinco específicas que se espera que el estudiante alcance al término de su formación en la Universidad:

Competencias generales (UPN, 2002):

- Crea ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la educación. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.
- Realiza diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- Diseña programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas adecuadas a las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario y con una visión integradora.
- Asesora a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través del análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.
- Planea procesos, acciones y proyectos educativos en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos institucionales para el logro de los objetivos determinados.
- Identifica, desarrolla y adecua proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de

diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.

- Evalúa instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.
- Desarrolla procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social que le permitan consolidarse como profesional autónomo.

Competencias específicas de la Línea de Educación Inicial de la LIE (UPN, 2002):

- Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño de 0 a 4 años mediante el conocimiento de este proceso, de sus pautas, creencias y prácticas de crianza, de técnicas de atención básica y métodos de valoración, con la finalidad de que diseñe estrategias para brindar atención oportuna y pertinente mostrando una actitud de apertura a la diversidad.
- Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de los niños de 0 a 4 años, a partir del conocimiento y adaptación de modelos y metodologías de Educación Inicial nacional e internacional, del contexto de las instituciones y su legislación, del contexto social de los padres o tutores y las leyes y reglamentos vigentes de educación inicial, siendo tolerante, creativo, empático y con disposición al dialogo.
- A partir del estudio y análisis de las características, necesidades y contextos de los niños, agentes educativos y prácticas pedagógicas; diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos mediante la utilización y adaptación de modelos de educación inicial desde una perspectiva crítica, innovadora y propositiva con la finalidad de resolver problemáticas pedagógicas que promuevan el desarrollo infantil.

- Crea ambientes de aprendizaje formal y no formal a través del diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación, considerando las características y necesidades de los niños de 0 a 4 años con la finalidad de potenciar su desarrollo, manteniendo una relación empática con éstos y con los agentes educativos.
- Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos a partir del análisis de los modelos de organización y administración, de la normatividad y legislación nacional, estatal y regional; del diagnóstico de la realidad social y educativa, así como de los campos de acción pertinentes; con la finalidad de difundir y fortalecer la Educación Inicial.

El Plan de Estudios está constituido por 37 espacios curriculares, de los cuales 32 son obligatorios, distribuidos en tres áreas de formación: a) Formación Inicial en Ciencias Sociales, b) Formación Profesional Básica en educación y c) Líneas Específicas y de 5 asignaturas optativas, que podrán ser elegidas de un catálogo. Comprende igualmente el cumplimiento de las prácticas profesionales y el servicio social. Los cursos, seminarios y talleres obligatorios han sido diseñados en función de la adquisición de las competencias profesionales del egresado y del logro del objetivo general del programa educativo. Los optativos son aquellos que ayudan al estudiante a complementar o diversificar su formación, brindándoles otros elementos del campo profesional.

Con el desarrollo de las asignaturas que conforman el Área de Formación Inicial en Ciencias Sociales se pretende introducir al estudiante en los procesos y técnicas de investigación que los doten de herramientas para conocer e interpretar los problemas sociales y su expresión cultural en grupos sociales específicos; con las asignaturas del Área de Formación Básica en Educación se pretende desarrollar las competencias que describen desempeños comunes a distintos ámbitos de la actividad profesional en educación; y con las asignaturas del Área de Formación en Líneas Específicas se pretende una formación interdisciplinaria que dote al estudiante de los saberes referenciales, procedimentales y actitudinales propios del ejercicio profesional en el campo educativo específico de su elección.

El plan de estudios de la LIE considera el desarrollo de prácticas profesionales y de servicio social. Las prácticas profesionales están encaminadas a que el estudiante movilice los saberes referenciales, procedimentales y actitudinales para diseñar, operar y evaluar un proyecto de intervención educativa en situaciones reales del ámbito laboral durante los tres últimos semestres de la licenciatura. La realización de las prácticas profesionales precisa de la suscripción de convenios interinstitucionales donde se definen las responsabilidades, tareas, acciones específicas y tiempos comprometidos para las prácticas tanto por la institución u organismo receptor (público, privado o social) como por la Unidad UPN de que se trate (UPN, 2004).

El Servicio Social se presta con carácter temporal, continuado y obligatorio regulado por la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, relativo al Ejercicio de las Profesiones (DOF, 22/12/1993) y Reglamento para la Prestación del Servicio Social en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 1998). La prestación del servicio social cubrirá al menos 480 horas.

Las competencias particulares de cada una de las asignaturas que conforman cada una de las áreas del plan de estudios, son las siguientes (UPN, 2002):

ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES		
Sem	Asignatura	Competencia particular
1º	Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa	Interpreta y sistematiza información sobre preocupaciones y problemas socioeducativos de su entorno, a través de la ubicación, identificación y utilización de métodos, técnicas, procedimientos y herramientas cuantitativos, con fines de investigación, y familiarizarse con programas de análisis de datos y el uso de las nuevas comunicaciones en la red.
1º	Introducción a la Epistemología	Diferencia cuáles han sido los distintos sentidos y lógicas que han orientado la generación de conocimiento acerca de la realidad, que le permita fundamentar el conocimiento de su realidad educativa.
1º	Problemas Sociales Contemporáneos	Realiza análisis de problemas sociales contemporáneos y sus implicaciones educativas en el contexto de la globalización, utilizando perspectivas teóricas vigentes y herramientas de análisis para encontrar explicaciones a las causas de los problemas y reconocer las consecuencias, identificando alternativas posibles a la situación social actual.
1º	Cultura e Identidad	Identifica diferentes concepciones de cultura e identidad, y sus expresiones en prácticas sociales diversas, que permiten valorar la riqueza de la pluralidad cultural y sus implicaciones identitarias en tanto sujeto, grupo social e instituciones.
2º	Elementos Básicos de Investigación Cualitativa	Conoce y aplica técnicas, procedimientos e instrumentos de la investigación cualitativa en situaciones concretas y en problemáticas socioeducativas significativas, utilizando los fundamentos teórico-metodológicos y técnico-instrumentales de la investigación cualitativa, para generar procesos de intervención.
2º	Desarrollo Regional y Microhistoria	Obtiene las herramientas necesarias en materia teórica y metodológica para elaborar estudios microhistóricos basados en un mayor conocimiento de la problemática social del entorno inmediato, utilizando las técnicas de investigación social para conocer y comprender su conformación y dinamismos, así como sus potencialidades de intervención y desarrollo.
2º	Políticas Públicas y Sistemas Educativos Contemporáneos	Identifica las implicaciones de las políticas públicas internacionales, nacionales y estatales, y sus expresiones en la gestión institucional en distintos ámbitos locales, que le permitan comprender los límites y alcances de dichas políticas.

Cuadro 10. Competencias particulares de las asignaturas del Área de Formación Básica en Ciencias Sociales de la LIE

ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN EDUCACIÓN		
Sem	Asignatura	Competencia particular
2º	Intervención Educativa	Distingue las diversas formas de intervención, a partir de la conceptualización y reconocimiento de sus ámbitos, estrategias y recursos para que identifique alternativas pertinentes de intervención.
3º	Diagnóstico Socioeducativo	Elabora diagnósticos delimitando temáticas o preocupaciones vinculadas con los ámbitos de las líneas específicas en distintos contextos, haciendo uso de los referentes teórico-metodológicos con que cuenta.
3º	Teoría Educativa	Explica aspectos sociales de la educación, mediante la identificación de algunas categorías de análisis en diversas propuestas teóricas en una revisión histórica, que le permitan fundamentar propuestas de intervención.
3º	Desarrollo Infantil	Caracteriza el desarrollo infantil de 0 años a la pubertad, mediante el análisis de diversos enfoques, para comprender la importancia de esta etapa en la vida e intervenir de manera eficaz sobre las variables que la caracterizan.
4º	Diseño Curricular	Diseña propuestas curriculares pertinentes para ámbitos de acción diversos, considerando las variables contextuales, individuales y teórico-metodológicas implicadas en el aprendizaje y la enseñanza.
4º	Evaluación Educativa	Aplica teorías, métodos y procedimientos pertinentes para evaluar elementos, procesos y actores del proceso educativo, orientados a sustentar la toma de decisiones para mejorar los resultados y el impacto de dicho proceso.
4º	Desarrollo del Adolescente y el Adulto	Identifica los principales rasgos físicos, psicológicos y sociales de las etapas de la adolescencia y de la adultez en el ser humano, con el propósito de comprender la necesidad de orientar procesos de enseñanza y de aprendizaje acordes a las características propias de las personas jóvenes y adultas.
5º	Administración y Gestión Educativa	Identifica concepciones y herramientas de la administración que permita integrar un saber en la práctica educativa, reconociendo la perspectiva histórica de la disciplina para tener claridad sobre las distintas concepciones y una aplicación a la realidad educativa con la finalidad de impulsar la calidad del desempeño institucional.
5º	Asesoría y Trabajo con Grupos	Asesora y coordina el trabajo con individuos y con grupos como preparación para la intervención educativa. Aplica los aprendizajes que ha realizado en nuevos temas en función de mejorar los procesos de aprendizaje y la formación de actitudes de tolerancia y comprensión, esto remite al saber ser en la construcción de su identidad como profesional de la educación y al saber convivir en la capacidad de reconocer al otro como un ser integral.
6º	Planeación y Evaluación Institucional	Utiliza las herramientas de planeación y evaluación institucionales para mejorar el servicio educativo en el cual participa como profesional de la educación.
6º	Creación de Ambientes de Aprendizaje	Diseña ambientes de aprendizaje para situaciones educativas específicas, bajo una fundamentación psicopedagógica, considerando el contexto, la intención, el tiempo, los sujetos, los contenidos y posibles materiales de apoyo.

Cuadro 11. Competencias Particulares de las asignaturas del Área de Formación Profesional Básica en Educación de la LIE

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA		
EDUCACIÓN INICIAL		
Sem.	Asignatura	Competencia particular
3º	El Campo de la Educación Inicial	Conoce el estado actual de la educación inicial, su importancia y las perspectivas de desarrollo que ésta guarda en su entorno inmediato, a partir del análisis y valoración de las condiciones sociopolíticas que le dieron origen y sustento a nivel nacional e internacional.
4º	Los Procesos Evolutivos del Desarrollo Integral en la Primera Infancia	Elabora un diagnóstico en el que identifique las formas de expresión de las dimensiones del proceso evolutivo del niño, a partir del estudio de los contenidos del curso para establecer acciones educativas que estimulen el desarrollo temprano de las potencialidades del niño y de la niña.
5º	Desarrollo de la Inteligencia en la Primera Infancia	Diseña estrategias de intervención que le permitan fortalecer y desarrollar las inteligencias en el niño de 0 a 4 años. Asesora a diferentes instituciones y agentes educativos sobre el desarrollo de las inteligencias en la edad temprana.
5º	El Desarrollo Físico-motor, Salud y Nutrición de la Infancia Temprana	Diseña y aplica o en su caso asesora a padres de familia o personal del centro sobre un sistema propio para el cuidado y protección de los niños de cero a cuatro años de edad a partir de la identificación de la evolución del crecimiento, salud y nutrición infantil, así como de la valoración de las posibilidades y limitaciones de los agentes educativos, a fin de que coadyuvar al desarrollo de los niños en las áreas señaladas.
6º	El Lenguaje en la Primera Infancia	Identifica las características del desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 4 años de edad, a fin de favorecer los ambientes de aprendizaje y diseñar estrategias de intervención temprana.
6º	El Desarrollo Social en la Edad Temprana	Caracteriza el proceso de desarrollo de la dimensión social en el niño, a partir de las perspectivas ecológica, psicogenética y sociocultural; aplicando la observación y la entrevista en la recopilación de información en un caso concreto individual o grupal, a fin de que el profesional intervenga oportuna y eficazmente de manera directa o asesorando a los agentes educativos.
6º	Prácticas Profesionales I	Elabora reportes con la caracterización de problemáticas identificadas, a partir de las observaciones realizadas en la institución seleccionada.
7º	Seminario de Titulación I	Diseña un proyecto de intervención en Educación Inicial basado en referentes teórico-metodológico de la licenciatura y en los lineamientos normativos de la UPN.
7º	El Conocimiento de Sí Mismo y la Formación de la Personalidad	Caracteriza el conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad de los niños de 0 a 4 años de edad, a partir de la comprensión y valoración crítica de los elementos teóricos y conceptuales sobre este campo de estudio, con una actitud de respeto a la diversidad, a fin de que asuma una posición propia respecto a su función y posibilidades como agente educativo sobre este aspecto del desarrollo infantil.
7º	Las actividades directrices en el desarrollo de la Infancia Temprana	Diseña y aplica estrategias educativas en situaciones concretas de aprendizaje formal y no formal, a partir del reconocimiento teórico y metodológico de las actividades directrices del desarrollo en la primera infancia, con la finalidad de que se oriente la intervención para promover el desarrollo infantil de la edad temprana.
7º	Familia y Comunidad	A partir de los conocimientos adquiridos sobre la estructura,

	como Agentes Educativos	funciones y dinámica de la familia y la comunidad, el alumno elabora un diagnóstico que considere estos agentes educativos, a fin de identificar problemas y obstáculos del desarrollo en la familia de un niño de 0 a 4 años.
7º	Prácticas Profesionales II	Elabora un diagnóstico sobre situaciones problemáticas para formular escenarios y valorar las posibles estrategias de intervención, a partir del trabajo desarrollado en Prácticas Profesionales I.
8º	Seminario de Titulación II	Diseña y aplica un proyecto de intervención en un contexto específico basado en las teorías revisadas durante la licenciatura, tomando en cuenta el contexto, tiempo y evaluación. El trabajo con fines de titulación deberá definirse con base en la estructura y los requisitos que para la opción establece el Reglamento General para la Titulación Profesional de la Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional.
8º	Currículo y Organización de la Educación Inicial Formal	Diseña un proyecto de intervención directa y/o asesoría para un centro infantil a partir de las aproximaciones que se generen con las instituciones existentes en su entorno inmediato sobre las condiciones de organización, dirección e implementación curricular, lo anterior con la finalidad de elaborar un diseño integral para mejorar las condiciones específicas del sistema de influencia educativa que permitan el desarrollo de una institución infantil.
8º	Currículo y Organización de la Educación Inicial No Formal	Diseña un proyecto de intervención directa y/o de asesoría para la educación No Formal, no escolarizada o no convencional a partir del acercamiento que se genere con este tipo de modalidad existente en su ámbito, sobre condiciones y características particulares de organización y operación institucional y curricular. Lo anterior con la finalidad de elaborar un diseño integral que conlleve al mejoramiento de las influencias educativas pertinentes para el desarrollo de los niños de 0 a 4 años
8º	La Programación Curricular y la Didáctica de la Educación Inicial	Diseña y aplica la programación curricular a partir de las particularidades que presente el grupo de niños y niñas en el cual habrá de desenvolverse y así, realizar una práctica pedagógica profesional competente.
8º	Prácticas Profesionales III	Elabora, desarrolla y evalúa proyectos de intervención, a partir del trabajo desarrollado en las Prácticas Profesionales I y II.

Cuadro 12. Competencias particulares de las asignaturas de área de formación específica en educación inicial de la LIE

3.2. Cobertura de la LIE

De conformidad con la estadística disponible al momento de planear la realización del trabajo de campo, la LIE está operando en 27 de los 31 estados del país, a través de 60 de las 70 Unidades UPN, con una matrícula de 8,269 estudiantes de los cuales el 77,43% son mujeres y el 28,52% son hombres. El

total de la matrícula se distribuye por línea específica y número de unidades y estados que la ofrecen, de la siguiente manera:

Línea específica	Número de Estados	Número Unidades	Número de alumnos	% de Alumnos por género	
				H	M
Educación Inicial	23	44	3.369	9,94	90,06
Educación Inclusiva	11	20	1.455	26,94	73,06
Educación Intercultural	8	10	275	29,82	70,18
Educación para Personas Jóvenes y Adultas	20	27	1.574	36,21	63,79
Orientación Educacional	8	13	791	29,08	70,92
Gestión Educativa	8	11	805	32,05	67,95
TOTAL ALUMNOS			8.269	22,58	77,42

Cuadro 13. Matrícula nacional de la Licenciatura en Intervención Educativa
Fuente: UPN. Dirección de Unidades. 2006

Como puede observarse la Línea de Educación Inicial es la más demandada a nivel nacional. En el Estado de Michoacán se ofrecen 4 líneas específicas a través de sus cuatro Unidades UPN, con una matrícula total de 892 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

Línea específica de la LIE	UPN-161 Morelia	UPN- 162 Zamora	UPN – 163 Uruapan	UPN - 164 Zitácuaro	TOTAL
Educación Inicial	109	60	42	138	349
Educación Intercultural	-----	20	29	-----	49
Educación para Personas Jóvenes y Adultas	82	-----	-----	-----	82
Orientación Educacional	97	70	79	166	412
TOTAL ESTUDIANTES	288	150	150	304	892

Cuadro 14. Matrícula de la Licenciatura en Intervención Educativa en el Estado de Michoacán
Fuente: UPN. Dirección de Unidades. 2006

La distribución de alumnos de la UPN 161 Morelia del segundo semestre del ciclo escolar 2005-2006, es la siguiente:

	2º sem	4º sem	6º sem.	8º sem	TOTAL
Educación Inicial	55	29	16	9	109
Educación para Personas Jóvenes y Adultas	31	22	17	12	82
Orientación Educacional	37	34	13	13	97
TOTAL	123	85	46	34	288

Cuadro 15. Matrícula de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Unidad UPN 161- Morelia, por grado y línea

Fuente: UPN. Dirección de Unidades. 2006

Se puede advertir que al igual que sucede a nivel nacional, la Línea de formación específica de Educación Inicial es la más demandada. Este hecho coincide con la demanda social de atención educativa para los infantes de 0 a 4 años, que en el caso nacional, casi 93% de esta población no es atendida y en el caso de Michoacán¹⁰ la población no atendida es del orden del 90% .

La plantilla docente de la Unidad UPN-161 Morelia suma un total de 78 profesores¹¹, con distintos tipos nombramiento y categoría que atienden la LIE en las tres líneas profesionalizantes que en ella se ofrecen, además de los siguientes programas: la Licenciatura en Desarrollo Comunitario, Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Licenciatura en Educación, la Maestría en Desarrollo Curricular y diversas especializaciones, diplomados y cursos. La dirección de la Unidad (titular de la Unidad), la Subdirección Académica, las Coordinaciones de las áreas de Docencia, Investigación y Difusión así como las de los Programas Educativos, son funciones a cargo del profesorado que conforman la planta docente.

¹⁰ Una aproximación a la situación social y educativa del Estado de Michoacán y el Municipio de Morelia fue elaborada para esta investigación y se presenta en el Anexo No. 2

¹¹ La plantilla del personal académico de base suma un total de 54 profesores/as, de los cuales 22 son de tiempo completo, 4 de medio tiempo y 28 de tiempo parcial; además prestan su servicio 24 profesores/as comisionado de otras instituciones; adicionalmente apoyan las tareas de gestión institucional 44 administrativos de los cuales 10 son comisionados. El total de la plantilla atiende un total de 940 estudiantes inscritos en los distintos programas que ofrece la Unidad. Fuente: Informe de Gestión de la Dirección de la Unidad publicado en la página web de la Unidad. <http://www.upnmich.edu.mx>, consultada el 24 de enero de 2007.

4. Área problemática, propósito y objetivos de la investigación.

4.1. Área Problemática de la investigación

Como se ha mencionado anteriormente, la labor sustancial que había venido desarrollando el profesorado de las Unidades UPN de los estados del país, en su mayoría de formación inicial normalista, era profesionalizar a los maestros y maestras de educación básica en servicio. El modelo curricular de los planes de estudio estaba encaminado a que estos maestros, como alumnos de la UPN, generaran alternativas para desarrollar su quehacer docente, con base en la reflexión sobre su propia práctica, el análisis de casos de práctica escolar y la apropiación de elementos teóricos y metodológicos de diversas corrientes y enfoques.

Debido a lo anterior, la LIE representa un nuevo reto para la institución, los estudiantes, el personal académico y administrativo de las Unidades UPN ya que es la primera vez que se incursiona en la formación profesional inicial por competencias. Esta formación profesional inicial pretende que los egresados diseñen proyectos alternativos para la atención a grupos vulnerables que representan una demanda social que hasta el momento no se atiende o es insuficientemente atendida en esquemas distintos a la escolarización formal que respondan a las necesidades particulares en contextos específicos.

Por primera vez los sujetos a los que se dirige esta licenciatura son adolescentes egresados de bachillerato, en su mayoría sin experiencia laboral alguna y sin vivencias en procesos de formación por competencias, lo que es un reto para los estudiantes, ya que la propuesta curricular por competencias supone una participación mucho más activa en el proceso de aprendizaje a la que posiblemente se hayan enfrentado con anterioridad; supone también trabajar fundamentalmente en equipos conformados por distintos compañeros y compañeras a lo largo de su formación así como integrarse a otros cuando realizan sus prácticas profesionales y de servicio social; supone asimismo, una dedicación casi por completo a sus estudios para hacer frente a la carga académica (asignaturas, tutoría, seminarios, conferencias, aplicación de encuestas, realización de entrevistas y de trabajo de campo, prácticas de

observación, profesionales y de servicio social); participación en la planificación y organización de eventos académicos como foros, seminarios o mesas redondas.

Esta propuesta curricular trae consigo nuevas exigencias al profesorado. Las líneas específicas de la LIE son campos educativos poco abordados en sus prácticas anteriores; para favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes es necesario planear y desarrollar la clase con otros métodos y técnicas a partir de una concepción clara de *competencia*, así como la determinación y desarrollo de formas de evaluación del aprendizaje pertinentes al enfoque por competencias. Debido a esto se plantea la exigencia al profesorado para participar en los programas de capacitación y actualización, en la red nacional de la línea específica de LIE a la que deben estar adscritos, así como en las reuniones regionales y nacionales de evaluación de la puesta en marcha de la LIE.

El profesorado, además del ejercer la docencia, por la tendencias de la transformación de la educación superior, debe desarrollar funciones de investigación, difusión y divulgación que generalmente no se realizaban en las Unidades UPN. La conformación y funcionamiento de cuerpos académicos, es una experiencia nueva en la mayoría de las Unidades UPN y su desarrollo y consolidación es un gran reto para los profesores. Las tutorías individualizada o en pequeños grupos a lo largo de la formación de los estudiantes y la asesoría en la integración del documento recepcional para titulación de los alumnos/as requieren resignificarse a luz del enfoque por competencias y adoptar nuevas formas para llevarlas a cabo.

La propuesta curricular de la LIE representa también cambios cualitativamente relevantes en la gestión institucional para potenciar los recursos disponibles en cada Unidad UPN, necesarios para alcanzar los propósitos de la formación profesional inicial de la LIE.

El intercambio de experiencias entre Unidades UPN se hace urgente y necesario, así como la instrumentación de convenios de colaboración con otras instituciones de educación superior para favorecer por ejemplo, la conformación de cuerpos académicos y el desarrollo de la investigación; convenios con

instituciones y organizaciones públicas, privadas y sociales afines a los ámbitos de intervención de la LIE para que los estudiantes realicen las prácticas profesionales como una aproximación al mundo del trabajo y abrir espacios para la inserción laboral de los egresados.

En síntesis, la LIE implica formas distintas de llevar a cabo el quehacer institucional a las que se habían venido operando, con la finalidad de ofrecer la formación profesional y alcanzar las competencias profesionales contenidas en el perfil de egreso que la LIE establece. Son diferentes los estudiantes, son diferentes los contenidos, distintas las formas de enseñar que reclama el plan de estudios; son diferentes los campos laborales para los que se forma; son distintas las maneras de gestión institucional que se requieren para planear, organizar, administrar, financiar y divulgar los servicios que ofrecen las Unidades UPN del país. La Unidad UPN 161-Morelia del Estado de Michoacán en la que se centra este estudio, no es ajena a todo ello.

En medio de los cambios que la LIE ha propiciado en las prácticas docentes e institucionales, cabe preguntarse entonces:

- ¿Las competencias específicas contenidas en el perfil de egreso de la línea de Educación Inicial de la LIE son pertinentes a los requerimientos del campo laboral?
- ¿Cuáles de las competencias específicas de la LIE-EI están poniendo en juego prioritariamente las egresadas para desarrollar las funciones y actividades del puesto de trabajo en el que se desempeñan?
- ¿Consideran los empleadores que las competencias específicas de la LIE-EI puestas en juego por las egresadas, son pertinentes a los requerimientos del puesto de trabajo que ocupan?
- ¿Cuáles competencias específicas de la LIE-EI, consideran los empleadores más afines a las necesidades de desempeño del puesto de trabajo que ocupan las egresadas?

- ¿Las prácticas profesionales realizadas por las estudiantes representan espacios en los que logran desarrollar las competencias específicas que habrán de desempeñar en el campo laboral?
- ¿Consideran los directivos de las instituciones receptoras de las estudiantes que las competencias específicas de la LIE-EI puestas en juego durante sus prácticas profesionales son pertinentes a los requerimientos del puesto de trabajo que ocupan?
- ¿Considera el profesorado que los estudiantes desarrollan las competencias específicas en las prácticas profesionales?
- ¿Cuáles de las competencias específicas presentan dificultades en el desempeño de las prácticas profesionales según el profesorado?
- ¿Están los egresados insertándose en la oferta educativa existente o están generando alternativas de atención a la demanda social?

4.2. Propósito de la investigación.

Los estudios evaluativos que realizan las IES en los que se consideran las opiniones de egresados, empleadores, estudiantes y/o profesores resultan ser un componente fundamental para valorar la pertinencia de la formación profesional inicial expresada en el perfil de egreso a las necesidades del mundo del trabajo.

Este tipo de estudios son una fuente que posibilita enriquecer, adecuar, y ajustar una propuesta curricular. Como bien plantea Salmerón (2000:450):

Establecer mecanismos de seguimiento de los graduados en su proceso de inserción laboral que no sólo nos informe sobre las expectativas del mercado de trabajo, sino que también actúe como realimentación de los perfiles académicos y profesionales de las titulaciones.

Este estudio pretende una primera valoración de la pertinencia de las competencias específicas contenidas en el perfil de egreso de la Línea de Educación Inicial de la LIE a los requerimientos del campo de trabajo, a partir de las opiniones de los egresados, alumnos de 8º semestre y el profesorado de la

Unidad UPN 161-Morelia, así como de los empleadores sobre la puesta en marcha del “saber hacer” contenido en dichas competencias.

Se pretende que los resultados que arroje esta investigación puedan ser un detonador para la reflexión, análisis y discusión del profesorado de las Unidades UPN sobre la formación que se ofrece a través de la LIE-EI para diseñar colectivamente estrategias encaminadas a mejorarla.

La evaluación debe ser una actividad inherente al quehacer universitario y debe generar cohesión entre los profesores para tomar las decisiones pertinentes al mejoramiento de la formación profesional de los estudiantes, en el marco de los propósitos, misión y visión de la propia institución. Al respecto, se coincide plenamente con Salmerón (2000:448) cuando plantea que la evaluación es creadora de comunidad, porque debe permitir construir reflexión común no sólo sobre la realización concreta de objetivos, sino también sobre las finalidades que los animan, que son las que dan sentido al quehacer colectivo de creación de conocimientos y significaciones.

4.3. Objetivos de la investigación

El objetivo general de nuestra investigación es:

- Valorar la pertinencia de las competencias específicas del perfil de egreso de la Línea de Educación Inicial de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional al campo laboral, a partir del análisis de las opiniones que sobre el “saber hacer” contenido en dichas competencias manifiestan egresadas, estudiantes y profesores de la Unidad UPN-Morelia y empleadores.

Los objetivos específicos son:

- Identificar el grado en que egresadas y estudiantes ponen en juego el “saber hacer” de las competencias específicas del perfil de egreso de la LIE-EI en el campo laboral, con base en las opiniones de empleadores y egresadas, alumnas, y profesorado de la LIE de la Unidad UPN-Morelia.

- Identificar las condiciones institucionales del centro de trabajo donde están adscritas las egresadas y estudiantes que influyen en el desempeño del “saber hacer” de las competencias específicas del perfil de egreso de la LIE-EI, a partir de las opiniones de empleadores y egresadas, alumnas, y profesorado de la LIE de la Unidad UPN-Morelia.
- Relacionar el grado en que se pone en juego el “saber hacer” de las competencias específicas con las condiciones institucionales de los centros de trabajo donde se desempeñan egresadas y estudiantes de la LIE-EI de la UPN-Morelia.

5. Metodología.

La investigación evaluativa no posee una metodología con entidad propia y por lo tanto utiliza las dos grandes vías metodológicas que predominan en las orientaciones cuantitativa y cualitativa de Investigación.

En esta investigación se consideran ambos paradigmas de manera complementaria. Se piensa que la utilización de distintas técnicas e instrumentos para recabar información atendiendo al principio de complementariedad metodológica (Pérez Juste, 2006) posibilita una mejor comprensión del fenómeno que se aborda. La indagación contempla tanto el desarrollo de un estudio de alcance cuantitativo con el que se pretende un primer acercamiento que posibilite la exploración y descripción del objeto de evaluación que nos ocupa, como uno de alcance cualitativo que permita estudiarlo con mayor profundidad. Con base en ello, se procederá a relacionar los resultados de uno y otro estudio con la finalidad de lograr el objetivo general de esta investigación.

5.1. Variables objeto de estudio.

Mencionábamos con anterioridad, que el perfil de egreso de la LIE-EI está compuesto por ocho competencias generales y cinco competencias específicas y que la propuesta curricular de la LIE contempla de manera integrada u holística el

“saber ser”, el “saber hacer” y el “saber ser y convivir” en cada una de las competencias generales y específicas.

El objeto de evaluación de este estudio son las competencias específicas de la Línea de Educación Inicial de la LIE considerando solamente el “saber hacer” y el criterio de pertinencia de las competencias al campo laboral. Conviene por tanto, mencionarlas nuevamente destacando el “saber hacer” en cada una de ellas:

- **Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño de 0 a 4 años** mediante el conocimiento de este proceso, de sus pautas, creencias y prácticas de crianza, de técnicas de atención básica y métodos de valoración, con la finalidad de diseñar estrategias para brindar atención oportuna y pertinente mostrando una actitud de apertura a la diversidad.
- A partir del estudio y análisis de las características, necesidades y contextos de los niños, agentes educativos y prácticas pedagógicas, **diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos** mediante la utilización y adaptación de modelos de educación inicial desde una perspectiva crítica, innovadora y propositiva con la finalidad de resolver problemáticas pedagógicas que promuevan el desarrollo infantil.
- **Crea ambientes de aprendizaje** formal y no formal a través del diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación, considerando las características y necesidades de los niños de 0 a 4 años, con la finalidad de potenciar su desarrollo, manteniendo una relación empática con éstos y con los agentes educativos.
- **Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos** para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de los niños de 0 a 4 años, a partir del conocimiento y adaptación de modelos y metodologías de Educación Inicial nacionales e internacionales, del contexto de las instituciones y su legislación, del contexto social de los padres o tutores y las leyes y reglamentos vigentes de educación inicial, siendo tolerante, creativo, empático y con disposición al diálogo.

- **Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos**, a partir del análisis de los modelos de organización y administración, de la normatividad y legislación nacional, estatal y regional; del diagnóstico de la realidad social y educativa, así como de los campos de acción pertinentes, con la finalidad de difundir y fortalecer la Educación Inicial.

En resumen, el “saber hacer” de las competencias específicas del perfil de egreso de la LIE-EI es:

1. Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño de 0 a 4 años;
2. Diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos;
3. Crea ambientes de aprendizaje;
4. Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos; y
5. Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos.

Para la determinación de las variables de estudio se utilizó la Metodología del Análisis Funcional. Con un enfoque de sistemas, esta metodología permite desagregar sucesivamente la función principal en funciones clave siguiendo la lógica de responder a ¿qué habría que hacer para que esta función se logre? En el último nivel de desagregación, se ubica la función que describe la actividad/acción y los requerimientos bajo los cuales la acción puede ser ejecutada por las personas capaces de realizarla (o sea por personas competentes). Esta función se denomina *elemento de competencia* y es también una competencia. Los elementos de competencia afines se pueden agrupar en *unidades de competencia*. El conjunto de descripciones de tales acciones integran una totalidad; la convergencia de esos elementos es lo que da sentido, límites y alcance a una unidad de competencia, del mismo modo que la convergencia de un conjunto de unidades de competencia le da sentido, límites y alcance a la competencia de que se trate. Finalmente, el resultado del proceso de

desagregación se plasma en un diagrama conocido como mapa funcional (Vargas, 2000)

Si hablamos del desempeño como un punto de convergencia o de puesta en juego de varios elementos relevantes ante una situación, entonces ser competente o mostrar competencia en algo implica aludir a esa convergencia, y no a la suma de cada uno de los elementos que están involucrados o a la ejecución parcial de cada uno de ellos. De ahí que se considere que la desagregación no es lineal ya que las unidades de competencia integran una totalidad y los agrupamientos de elementos de competencia responden más a criterios clasificatorios, es decir, los elementos guardan una relación de inclusión con respecto a la unidad de competencia, como éstas la guardan con respecto a la competencia.

La identificación de los elementos de competencia, es decir, las actividades que los egresados y estudiantes de 8º semestre de la LIE-EI debieran ejecutar competentemente en el campo laboral, fue realizada a través del:

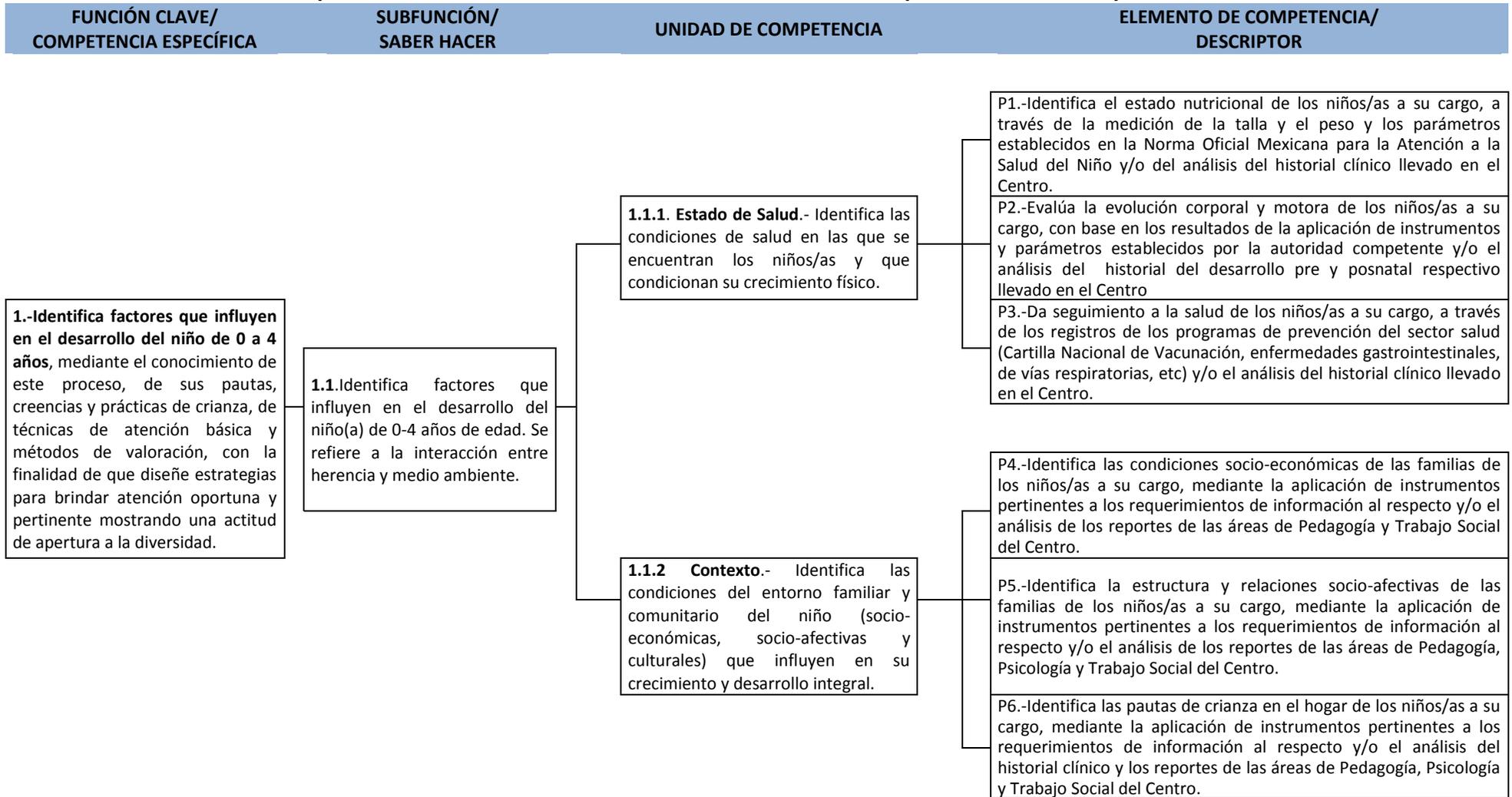
- Análisis de la propuesta curricular y la relación de los componentes del plan de estudios (el perfil de egreso, contenidos, metodologías y evaluación del aprendizaje de las asignaturas).
- Mi experiencia como profesora de la LIE-EI y coordinadora del colectivo de profesores de la línea de Educación Inicial en la Unidad UPN 161-Morelia.
- Valoración de expertos a la que fueron sometidas.

A partir de la Metodología de Análisis Funcional, en el proceso de desagregación llevado a cabo, se considera como función clave a la competencia específica y como subfunción el “saber hacer” de cada una de las competencias. Las unidades de competencia corresponden a los componentes del “saber hacer” y los elementos de competencia son las acciones/actividades que el egresado debe ser capaz de desarrollar ante los requerimientos del campo laboral, esto es, nuestras variables de estudio.

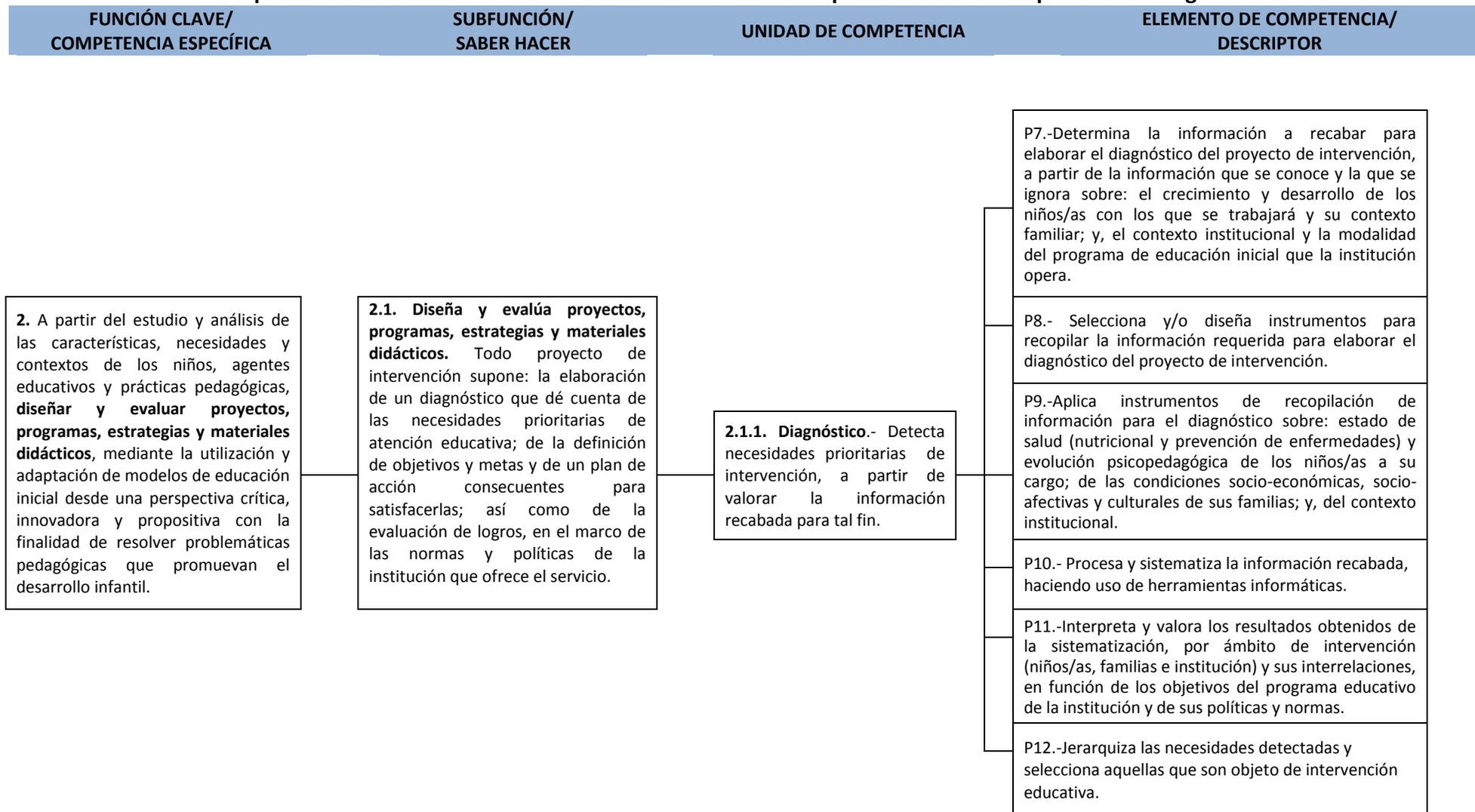
A continuación se presentan los mapas funcionales ajustados a partir de la valoración realizada por los expertos que ilustran la desagregación de la cada una

de las competencias específicas del perfil de egreso realizada para la determinación de las variables de estudio o elementos de competencia.

Esquema 2. Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 1.



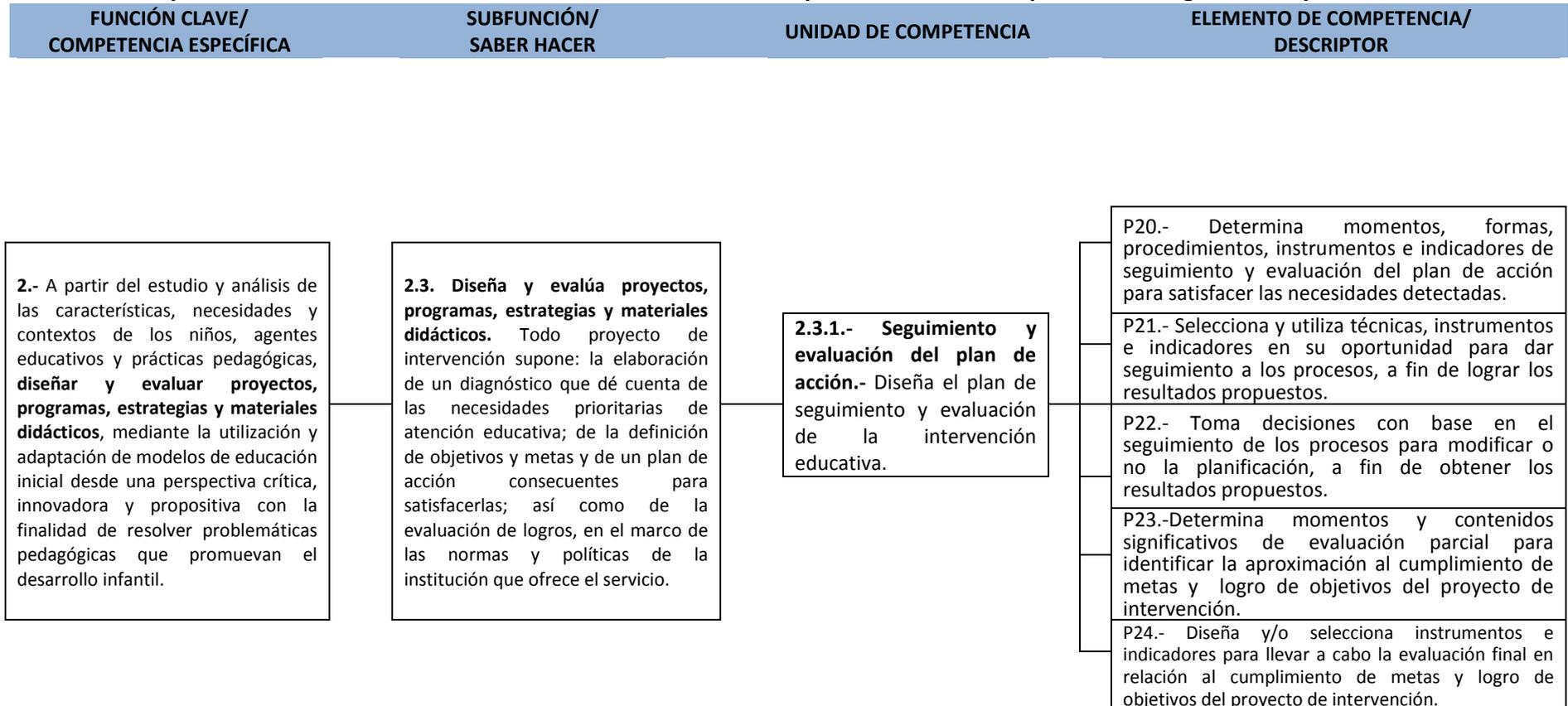
Esquema 3. Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 2: Diagnóstico



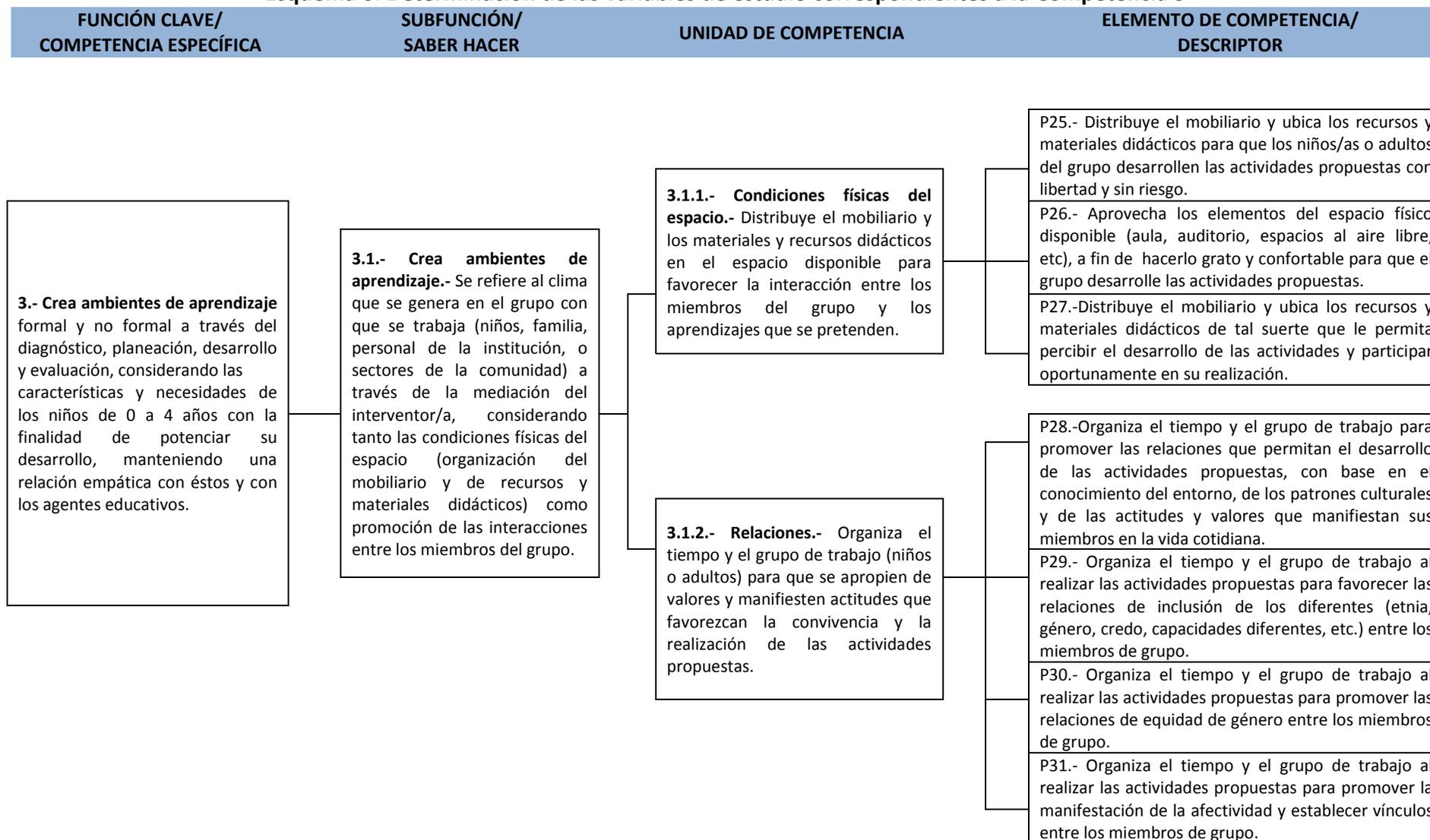
Esquema 4. Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 2: Plan de acción

FUNCIÓN CLAVE/ COMPETENCIA ESPECÍFICA	SUBFUNCIÓN/ SABER HACER	UNIDAD DE COMPETENCIA	ELEMENTO DE COMPETENCIA/ DESCRIPTOR
<p>2.- A partir del estudio y análisis de las características, necesidades y contextos de los niños, agentes educativos y prácticas pedagógicas, diseñar y evaluar proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos, mediante la utilización y adaptación de modelos de educación inicial desde una perspectiva crítica, innovadora y propositiva con la finalidad de resolver problemáticas pedagógicas que promuevan el desarrollo infantil.</p>	<p>2.2. Diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos. Todo proyecto de intervención supone: la elaboración de un diagnóstico que dé cuenta de las necesidades prioritarias de atención educativa; de la definición de objetivos y metas y de un plan de acción consecuentes para satisfacerlas; así como de la evaluación de logros, en el marco de las normas y políticas de la institución que ofrece el servicio.</p>	<p>2.3. Plan de acción.- Define objetivos y metas y planifica las acciones que deberá llevar a cabo para satisfacer las necesidades prioritarias que son objeto de intervención.</p>	<p>P13.- Determina los objetivos y metas a lograr a través del plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades seleccionadas considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) en el marco de la normatividad y políticas institucionales.</p>
			<p>P14.-Determina las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.</p>
			<p>P15.-Diseña y programa las actividades didácticas a realizar con los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.</p>
			<p>P16.-Diseña y programa las actividades a realizar con los miembros de la familia involucrados en la educación de los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.</p>
			<p>P17.-Diseña y programa las actividades a realizar con los profesionales y directivos de la institución para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.</p>
			<p>P18.-Aprovecha los mecanismos de gestión existentes y/o crea los necesarios para involucrar –cuando sea pertinente- a los niños, su familia, profesionales y directivos y otros actores en las actividades programadas.</p>
			<p>P19.- Elabora el cronograma de actividades del plan de acción, atendiendo al calendario y horarios laborales de la institución y de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.</p>

Esquema 5. Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 2: Seguimiento y evaluación



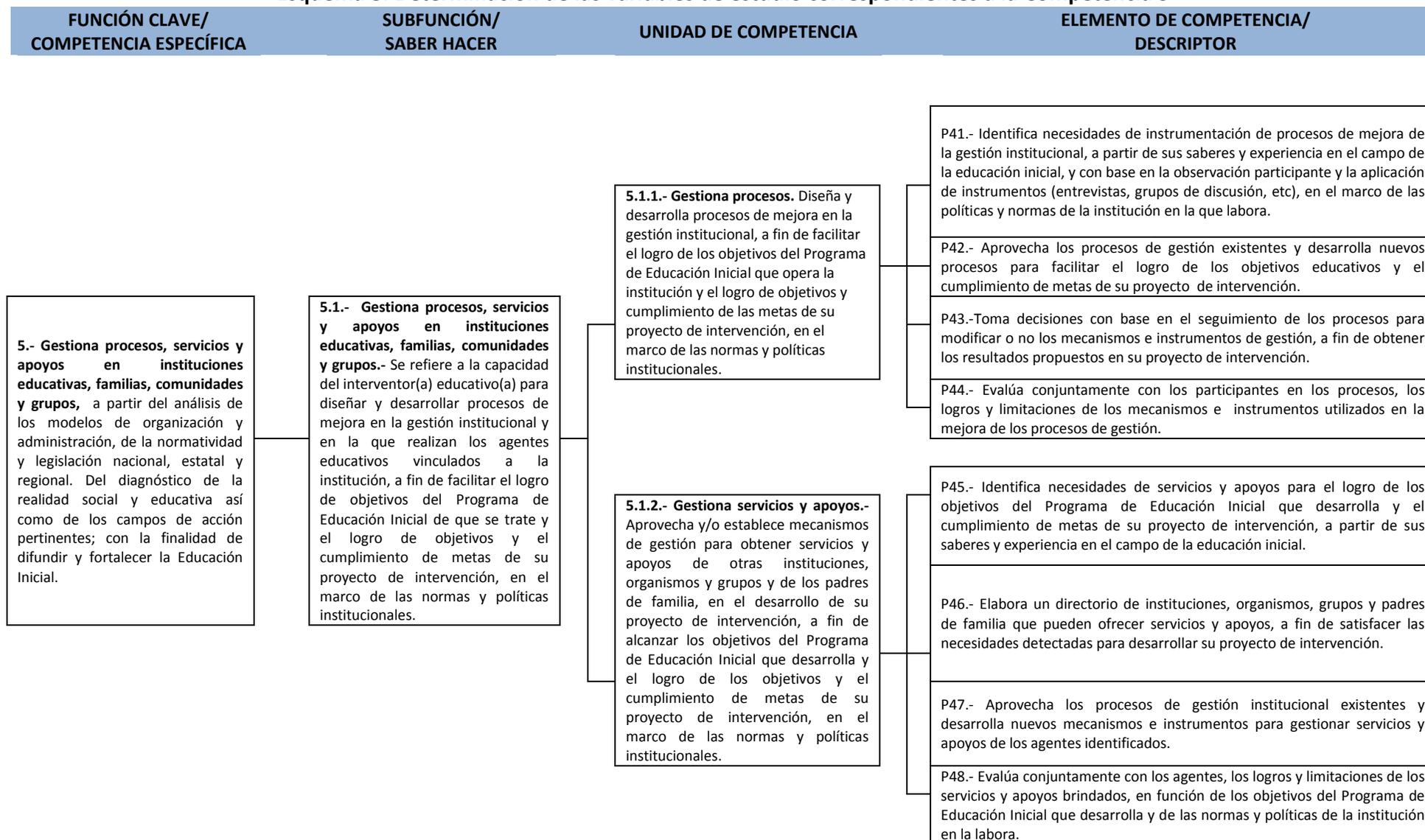
Esquema 6. Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 3



Esquema 7. Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 4

FUNCIÓN CLAVE/ COMPETENCIA ESPECÍFICA	SUBFUNCIÓN/ SABER HACER	UNIDAD DE COMPETENCIA	ELEMENTO DE COMPETENCIA/ DESCRIPTOR
<p>4.- Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de los niños de 0 a 4 años, a partir del conocimiento y adaptación de modelos y metodologías de Educación Inicial nacional e internacional, del contexto de las instituciones y su legislación, del contexto social de los padres o tutores y las leyes y reglamentos vigentes de educación inicial, siendo tolerante, creativo, empático y con disposición al diálogo.</p>	<p>4.1.- Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos.- Se refiere a la actividad encaminada a exponer opiniones y/o sugerencias, con base en sus saberes y experiencia como interventor educativo en el campo de Educación Inicial, tanto a instituciones para que creen las condiciones de mejora en el desempeño de sus interventores educativos, como a los agentes educativos para que mejoren sus formas de colaboración en los programas de educación inicial.</p>	<p>4.1.1.- Asesora a instituciones.- Expone opiniones o sugerencias en torno al objeto de asesoría para mejorar el desempeño de sus interventores en el contexto institucional, mediante la identificación de las características y necesidades de la institución al respecto de dicho objeto.</p>	<p>P32.- Determina el objeto de asesoría, conjuntamente con los directivos de la institución, para crear las condiciones de mejora en el desempeño de sus interventores educativos, con base en sus saberes y experiencia como interventor(a) educativo(a) en el campo de la Educación Inicial.</p> <p>P33.- Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría, con base en sus saberes y experiencia en el campo de la Educación Inicial, en el marco de políticas y normas institucionales, la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera y los propósitos de mejora.</p> <p>P34.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para generar las condiciones de mejora en el desempeño de los interventores educativos de la institución, en el marco de las políticas y normas institucionales y de la modalidad y programa de educación inicial que opera.</p> <p>P35.- Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción con la participación y corresponsabilidad efectiva de los actores involucrados.</p> <p>P36.- Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción que se sugiere para que sus interventores educativos faciliten el proceso de desarrollo de los niños/as 0-4 años de edad, a partir del conocimiento y adaptación del modelo y metodologías de educación inicial, del contexto familiar e institucional y de las políticas, normas y propósitos de la institución.</p>
		<p>4.1.2.- Asesora a agentes educativos.- Expone opiniones y/o sugerencias sobre los problemas y dificultades que manifiestan los agentes educativos para colaborar en el desarrollo de los programas de educación inicial.</p>	<p>P37.- Determina el objeto de asesoría, conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan, a fin de mejorar sus formas de colaboración para el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial en el que participan, con base en sus saberes y experiencia como interventor educativo en el campo de la Educación Inicial.</p> <p>P38.- Identifica las características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial que desarrolla la institución, mediante la aplicación de instrumentos (encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.)</p> <p>P39.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial.</p> <p>P40.- Presenta ante los agentes educativos los problemas y dificultades detectadas y el plan de acción que se sugiere para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial de que se trate.</p>

Esquema 8. Determinación de las variables de estudio correspondientes a la Competencia 5



6. Estudio de alcance cuantitativo.

Los estudios de alcance cuantitativo se caracterizan por su carácter descriptivo. Según Torrado (2004: 233) “La investigación descriptiva tiene como objetivo general describir un fenómeno dado [...] este tipo de estudio es propio de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar datos que vayan preparando el camino a nuevas investigaciones.”

Para esta autora los estudios descriptivos pueden clasificarse en estudios de desarrollo (longitudinales, transversales y cohortes), estudios de encuestas y estudios observacionales. Los estudios de encuesta son ampliamente utilizados en el ámbito educativo y dentro de los instrumentos de recogida de datos incluyen el cuestionario (Torrado, 2004)

Para la realización de este estudio se decidió manejar la encuesta ya que “[...] es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos” (Buendía, 1998: 120).

La encuesta puede definirse como un conjunto de técnicas y procedimientos destinados a reunir de manera sistemática, de acuerdo a un diseño previamente establecido que asegure el rigor información recopilada, datos sobre un determinado tema a través de contactos directos o indirectos con los sujetos que integran la población estudiada. (Buendía, *et al.*, 1998; Quiroz, 2003; Zapata, 2005)

La encuesta, señala Pérez Juste (2006: 75) “[...] no es sino un cuestionario planteado a un grupo amplio de personas –todas las que nos interesen o una muestra suficiente y representativa del total– que plantea una serie de enunciados (en este caso se le suele denominar *inventario*) o de preguntas para que la persona encuestada responda bien en forma personal y libre, bien limitándose a marcar alguna de las opciones que se le ofrecen.”

En este estudio se planteó la encuesta como técnica para recopilar la las opiniones de egresadas, alumnas de 8º semestre y el profesorado de la LIE-EI y

empleadores, en torno a un mismo hecho: la puesta en juego del “saber hacer” de las competencias específicas del perfil de egreso de la LIE-EI en el campo laboral.

6.1. Población y muestra.

A fin de determinar el universo y muestra para la aplicación de la encuesta, se consideraron los cuatro criterios siguientes:

- Egresadas de las dos primeras generaciones (2002-2006 y 2003-2007) y alumnas de 8º semestre de la tercera generación (2004-2008) con experiencia laboral en el campo de Educación Inicial;
- Alumnas de 8º semestre (Generación 2004-2008) que están cursando Prácticas Profesionales III y egresadas de las dos primeras generaciones (2002-2006 y 2003-2007) sin experiencia laboral;
- Profesorado del Cuerpo Académico de Educación Inicial de la Unidad UPN-161 Morelia que imparte cursos del Área de Formación Específica de la LIE-EI con un año al menos de experiencia impartiendo los.
- Empleadores que ocupen cargos directivos en las instituciones donde laboran las egresadas.

Con base en estos criterios y la integración del directorio de egresadas, alumnas de 8º semestre, profesorado y empleadores, se determinó el universo de informantes, mismo que aparece a continuación:

	1ª GEN.	2ª GEN	3ª GEN.	TOTAL
EGRESADAS C/EXP LABORAL	8	10	-	18
ALUMNAS DE 8º SEM. C/EXP. LABORAL	-	-	2	2
SUBTOTAL	8	10	2	20
EGRESADAS S/EXP LABORAL	-	10	-	10
ALUMNAS DE 8º SEM. S/EXP. LABORAL	-	-	24	24
SUBTOTAL	0	10	24	34
PROFESORADO				7
EMPLEADORES				19
TOTAL INFORMANTES				80

Cuadro 16. Población del estudio

Siendo un universo manejable, se convocó a la totalidad de los informantes mediante distintos mecanismos como se podrá observar posteriormente. En el cuadro siguiente se refleja el número de informantes encuestados de cada uno de los grupos con respecto a la población potencial.

	ENCUESTADOS					SIN ENCUESTAR	
	1ª GEN.	2ª GEN.	3ª GEN.	TOTAL	%	TOTAL	%
EGRESADAS y ALUMNAS DE 8º SEM. C/EXP LABORAL	7	10	2	19	95,00	1	5,00
EGRESADAS y ALUMNAS DE 8º SEM. S/EXP LABORAL	-	6	20	26	76,47	8	23,53
PROFESORADO				7	100,00	-	-
EMPLEADORES				18	94,74	1	5,26
TOTAL				70	87,50	10	12,50

Cuadro 17. Población encuestada

6.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos para la recopilación de información.

Se mencionaba anteriormente que para la recopilación de información se decidió utilizar la técnica de encuesta y el cuestionario como instrumento para recabar la información.

Con la finalidad de someter el instrumento a la validación de expertos, se elaboró un cuestionario con base en los 44 elementos de competencia originalmente definidos como variables de estudio mediante la desagregación de las competencias específicas del perfil de egreso de la LIE.

Los criterios seleccionados para la validación son los de Hambleton y Rovinelli (1990) y que se anotan a continuación:

- **COHERENCIA:** Expresa la cantidad de relación entre cada descriptor o elemento de competencia, tal y como está descrito y la unidad de competencia y competencia en la que está inserta.

- REPRESENTATIVIDAD: Indica la medida en que el descriptor tal y como está descrito, es la mejor de todas las posibles en el contexto donde ha de ejercerse.
- CALIDAD TÉCNICA: Es el grado en que, en el lenguaje utilizado en el descriptor, no existen sesgos gramaticales que puedan inducir a error o confusión en la opinión sobre la misma.

La escala para la valoración de los elementos de competencia/descriptores, tiene una amplitud entre 0 y 1 y está dividida en cinco valores: 0; 0.25; 0.50; 0.75 y 1 que se corresponden cualitativamente con *Ninguna, Poca, Suficiente, Bastante, Mucha*.

Se entregaron tres ejemplares del cuestionario a cada experto con el propósito de que consignara en un ejemplar la valoración de uno de los criterios. Se destinó al final del cuestionario un espacio en blanco para que el experto pudiera registrar sus aportaciones, si así lo consideraba oportuno. (Anexo 3)

Para la selección de expertos se definieron los siguientes criterios: haber participado en el diseño de la propuesta curricular de la LIE, haber diseñado cursos de la LIE, haber impartido cursos de la LIE y/o LIE-EI y haber participado en las reuniones nacionales y/o regionales de evaluación del desarrollo curricular de la LIE.

El cuestionarios fueron enviados por correo electrónico a un total de 15 expertos, tarea que fue posible gracias al apoyo del Director de Unidades UPN del país quien proporcionó las direcciones electrónicas y teléfonos de los colegas de Unidades UPN obteniéndose finalmente 4 validaciones. Las fechas en que fueron recibidas sus valoraciones fueron: el 12 diciembre de 2007; el 22 enero y el 2 y 14 de febrero de 2008.

Fungieron como expertos: dos miembros de la Comisión Nacional del Diseño Curricular y Seguimiento de la puesta en marcha de la LIE, una profesora que ha participado en el diseño de cursos, imparte cursos de la LIE-EI, se desempeña como tutora y asesora de trabajos recepcionales (para titulación del egresado); y una profesora que imparte cursos de la LIE-EI. Todos ellos han

participado en las reuniones nacionales de seguimiento y evaluación de la puesta en marcha de LIE.

Uno de los expertos miembro de la Comisión mencionada funge como capacitador de docentes de la Unidades UPN, como coordinador de la LIE-EI en una de las Unidades UPN del país e imparte cursos de la Línea de Educación Inicial; el otro labora en la Unidad Ajusco que está en la capital de país y fungió como Coordinadora Nacional de la LIE.

Con los cuestionarios de validación de expertos en mano, se procedió a su valoración; siendo válidos cuando el índice calculado es 0.75 o más, si el índice obtenido es menor se procede a mejorar la representatividad y la calidad técnica.

En el análisis realizado de las valoraciones de los expertos relativas al criterio de *coherencia* se obtuvieron valores de 0.625 en 16 de los descriptores, 13 de los cuales corresponden a la competencia “Crea ambientes de aprendizaje” y 3 a la “Brinda asesoría”. Con respecto al criterio de *representatividad* sólo un descriptor obtuvo valor de 0,625, descriptor que obtuvo la misma valoración en el caso del criterio de *calidad técnica*.

Como resultado de dicha valoración y los comentarios vertidos por los expertos en el espacio destinado para ello, se realizaron los ajustes pertinentes, mismos que fueron sometidos a una nueva validación por otros dos expertos de la UPN seleccionados por su trayectoria en la construcción de instrumentos de evaluación para distintos programas educativos dentro y fuera de la Universidad. (Anexo 4). Los 48 elementos de competencia/descriptores validados corresponden a las variables de estudio de los mapas funcionales presentados en el punto 5.1. de este reporte de investigación.

La distribución de los 48 elementos de competencia /descriptores validados por unidad de competencia y el “saber hacer” de cada competencia específica de la LIE-EI, se presenta en el cuadro siguiente:

Saber hacer de la competencia específica	Unidad de competencia	Número descriptores
Identifica factores que influyen en el desarrollo	Identifica condiciones de salud	3
	Identifica condiciones de contexto	3
Diseño de proyectos de intervención	Elabora diagnósticos	6
	Diseña plan de intervención	7
	Diseña seguimiento y evaluación de la intervención	5
Crea ambientes de aprendizaje	Establece condiciones físicas del espacio	3
	Promueve relaciones entre miembros del grupo	4
Brinda asesoría	Asesora instituciones	5
	Asesora a agentes educativos	4
Gestiona procesos y servicios y apoyos	Gestiona procesos	4
	Gestiona servicios y apoyos	4
		48

Cuadro 18. Distribución de los elementos de competencia por competencia específica

Se procedió a la elaboración de los cuatro cuestionarios para realizar la encuesta, que sólo varían en los datos de identificación del informante, ya que las preguntas que corresponden a las variables de estudio, son las mismas para todos ellos. (Anexos 5,6,7 y 8)

El cuestionario tiene tres apartados; en el primero se solicitan datos de identificación de conformidad al tipo de informante; en el segundo se solicita la valoración con una escala de elemento de Likert en torno a, en su opinión, en qué medida llevan a cabo las egresadas y estudiantes las actividades de cada uno de los 48 elementos de competencia; y un tercero, en el que los informantes podrían agregar comentarios si así lo deseaban.

Los datos de identificación por tipo de informante solicitados se muestran en el cuadro siguiente:

EGRESADAS Y ALUMNAS DE 8º SEMESTRE CON EXPERIENCIA LABORAL	EMPLEADORES	ALUMNAS DE 8º SEMESTRE Y EGRESADAS SIN EXPERIENCIA LABORAL	PROFESORADO
Generación - 2002-2006 - 2003-2007 - 2004-2008	Nombre de la Institución	Generación - 2002-2006 - 2003-2007 - 2004-2008	Años de experiencia impartiendo asignaturas de la Línea de Educación Inicial - 1 año - 2 años - 3 años - 4 años o más
Nombre, domicilio y teléfono de la Institución en la que labora	Puesto que ocupa	Nombre, domicilio y teléfono de la Institución de prácticas profesionales	
Puesto que desempeña		Puesto que desempeña	
Grupo de niños que directa o indirectamente están a su cargo: - Lactantes - Maternales - Preescolares - Lactantes y Maternales - Maternales y Preescolares - Lactantes, maternales y preescolares		Grupo de niños que directa o indirectamente están a su cargo: - Lactantes - Maternales - Preescolares - Lactantes y Maternales - Maternales y Preescolares - Lactantes, maternales y preescolares	

Cuadro 19. Datos de Identificación por tipo de Informante.

La escala utilizada comprende los valores: *Nunca, Muy poco, Algo, Bastante, Mucho, Totalmente*, aunque se recodificaron estos valores para dejarlos en: *Nunca, Algo, Mucho y No aplica*.

Paralelamente a las acciones descritas para elaborar el cuestionario, se procedió a conformar el directorio de egresadas de la primera y segunda generaciones, así como de las alumnas de la tercera generación que estaban por concluir en ese momento las Prácticas Profesionales III y el Servicio social. para poder determinar el universo de informantes y reproducir los cuestionarios necesarios, así como el directorio del profesorado del Cuerpo Académico de la LIE-EI con experiencia docente de al menos un año impartiendo cursos de la Línea específica de Educación Inicial.

Todo ello fue posible con el apoyo, por un lado, de la Dirección de Unidades del área central de la UPN que nos proporcionó las “Cédulas de Registro de Egreso” de la primera generación; y por el otro, la Coordinadora del Cuerpo de la LIE-EI para confirmar la información de las cédulas mencionadas, obtener la de la segunda y la tercera generaciones; y, el propio directorio del profesorado correspondiente.

El directorio de empleadores se elaboró con la información recabada en los cuestionarios que egresadas y alumnas de 8º semestre con experiencia laboral contestaron.

Con los directorios elaborados se convocó a egresadas, estudiantes y profesoras y profesoras para aplicar el cuestionario el 5 de marzo del 2008 en el Aula Magna de la Unidad UPN-Morelia, previa autorización del Director de la Unidad. Aunque se modificó la fecha de aplicación inicialmente planteada, sólo se logró encuestar en ese día a: 8 egresadas, 14 alumnas y 3 profesoras. Parece ser que el motivo de la baja participación fue que no pudieron llegar a la sesión de aplicación debido al caos vial que originó la toma del Palacio de Gobierno por una multitud de manifestantes.

La sesión de aplicación tuvo una duración aproximada de dos horas. Se inició con una breve exposición sobre los propósitos y objetivos de esta investigación, los motivos de la encuesta y la importancia de la participación de los informantes. Dado que había egresadas que aún no contaban con experiencia laboral y estudiantes de 8º semestre que habían sido contratadas a raíz de su desempeño en sus prácticas profesionales, se les solicitó a las primeras que llenaran el cuestionario de “Estudiantes de 8º Semestre” agregando la generación a la que pertenecían; y, a las segundas, que llenaran el cuestionario para “Egresadas” señalando que eran estudiantes de la tercera generación.

Posteriormente, se localizó al resto de informantes que no asistió por vía telefónica y correo electrónico para hacerles entrega de los cuestionarios respectivos. En todos los casos también se comentaron los propósitos y objetivos de la investigación y la importancia y anonimato de su participación.

Finalmente se logró encuestar un total de: 17 egresadas y 2 alumnas de 8º semestre con experiencia laboral; 26 egresadas y alumnas de 8º semestre sin experiencia laboral y a los 7 miembros del profesorado.

Para el caso de los empleadores se realizaron visitas a los distintos centros donde las egresadas y alumnas laboraban. Se habló personalmente con las directoras del centro de trabajo para explicarles también los propósitos y objetivos de la investigación, así como el motivo de la encuesta; la mayoría de ellas solicitaron que se les dejaran los cuestionarios (se entregaron tantos como egresadas y alumnas laboraban en el centro) para que el personal responsable de la supervisión de las egresadas y alumnas lo contestara y entregarlo posteriormente. Esto representó varias llamadas telefónicas y visitas hasta lograr que 18 de los 19 cuestionarios de empleadores fueran entregados.

6.3. Descripción de la muestra.

6.3.1. Egresadas y alumnas de 8º semestre con experiencia laboral

Este grupo de informantes está conformado por 17 egresadas y 2 estudiantes de 8º semestre que al momento de levantar la encuesta, se encontraban laborando, es decir un total de 19. La distribución de ellas en cuanto al tipo de institución en la que laboran es la siguiente:

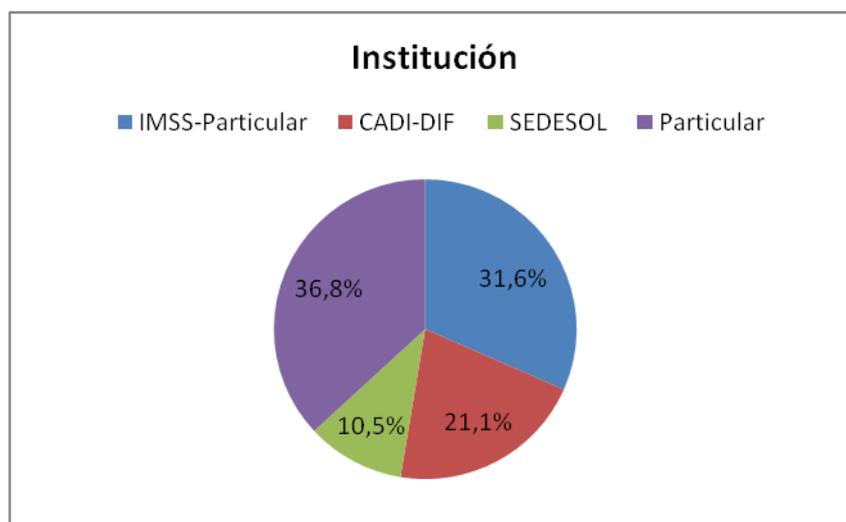


Gráfico 2. Institución en la que laboran las egresadas.

Como se puede observar todas las egresadas trabajan en el sistema formal de educación Inicial, conocido en general como “Guarderías”. De ellas, el 21,1% de las egresadas se encuentran laborando en Centros de Asistencia y Desarrollo Infantil (CADI) dependientes del Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y que tienen carácter público; el 31,6% se encuentra en estancias infantiles del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el 10,5% en Estancias Infantiles de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), éstas dos últimas modalidades son de carácter particular subrogado por dependencias gubernamentales públicas¹²; y, finalmente, el 36,8% de las egresadas labora en instituciones de sostenimiento privado o particular.

En cuanto a la función que desempeñan en dichos centros de trabajo, la mayoría de ellas (84,2%) se desempeñan como responsables de sala, es decir, fungen como docentes de grupo realizando básicamente actividades didácticas con los niños y niñas a su cargo; Dos de ellas (10,5%) realizan actividades como auxiliares del área Pedagógica del Centro; y solo una egresada (5,3%) ocupa la Subdirección del Centro. La siguiente gráfica muestra lo antedicho.

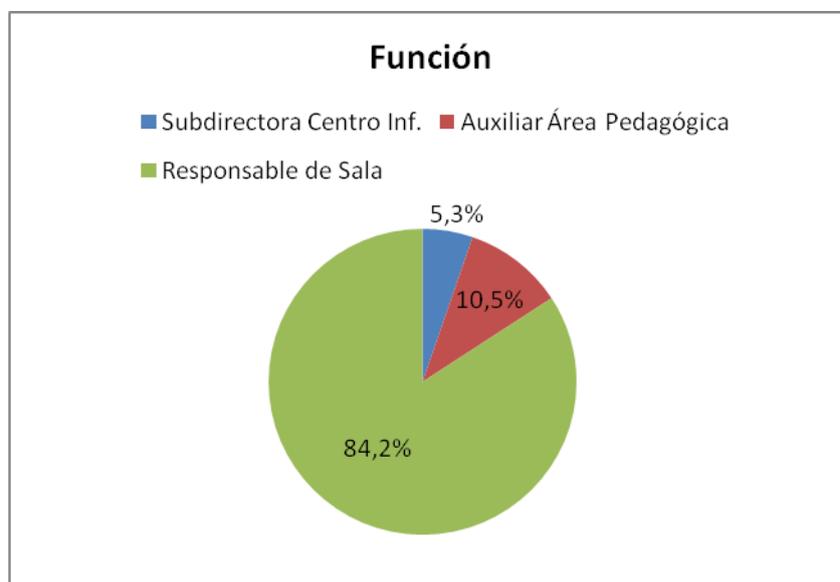


Gráfico 3.- Función desempeñada por las egresadas

¹² Cuando las dependencias no cuentan con infraestructura suficiente para cubrir la demanda de atención a madres trabajadoras, otorgan una cuota mensual por niño(a) a particulares que instalan servicios de guardería. La dependencia está obligada a supervisar que el servicio asistencial y educativo que se les brinda a los niños(as), cumplan la normativa de la dependencia para tal fin. Este tipo de servicio/instituciones se le denomina subrogadas.

Con relación a los grupos de niños/as que de manera directa o indirecta están a su cargo se tiene que el 21,1%, es decir 4 egresadas atiende grupo de lactantes y otras tantas grupo de lactantes y maternales; mientras que 5 de ellas (26,3%) están a cargo de un grupo de Maternales y 6 (31,6%) de grupo de niños/as en edad preescolar, como puede observarse en la siguiente gráfica:

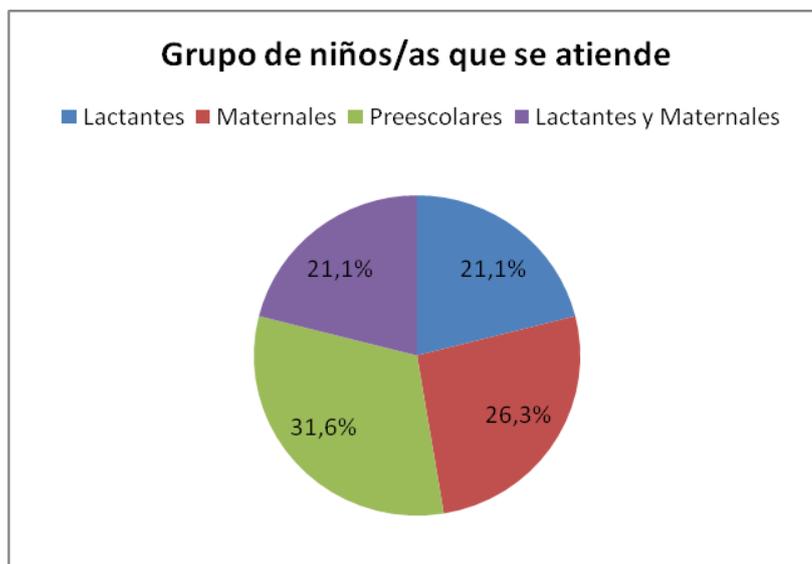


Gráfico 4.- Grupo de niños/as atendidos por las egresadas

La distribución de las egresadas por generación se ilustra en el siguiente gráfico:

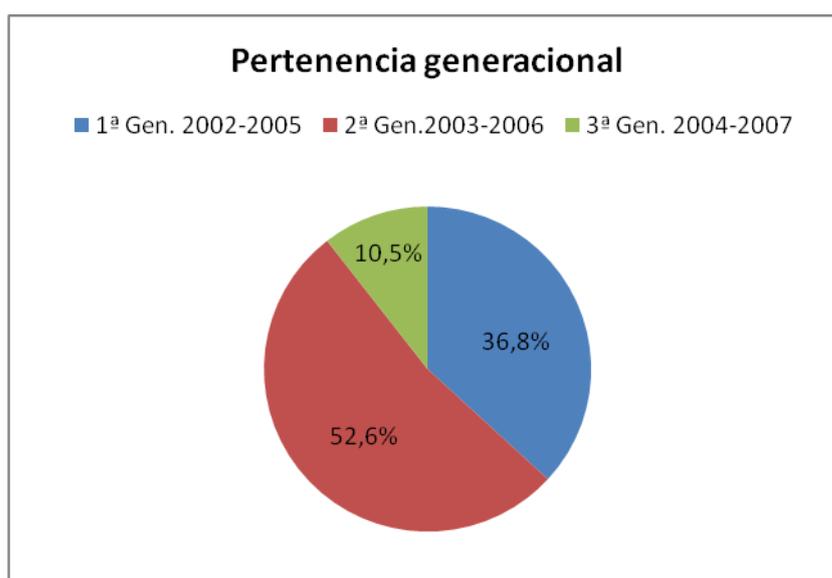


Gráfico 5.- Pertenencia generacional de las egresadas.

El 36,8% es decir, 7 de las egresadas pertenecen a la primera generación; 10 a la segunda (52,6%) y 2 a la tercera generación, es decir, el 10,5%.

6.3.2. Empleadores

El número de empleadores encuestados suman 18. De los encuestados el 22,5% (4 empleadores) laboran en CADI-DIF; el 44,5% (8) laboran en estancias subrogadas del IMSS, y el 33,3% (6) en centros de sostenimiento privado. El gráfico siguiente presenta estos datos:

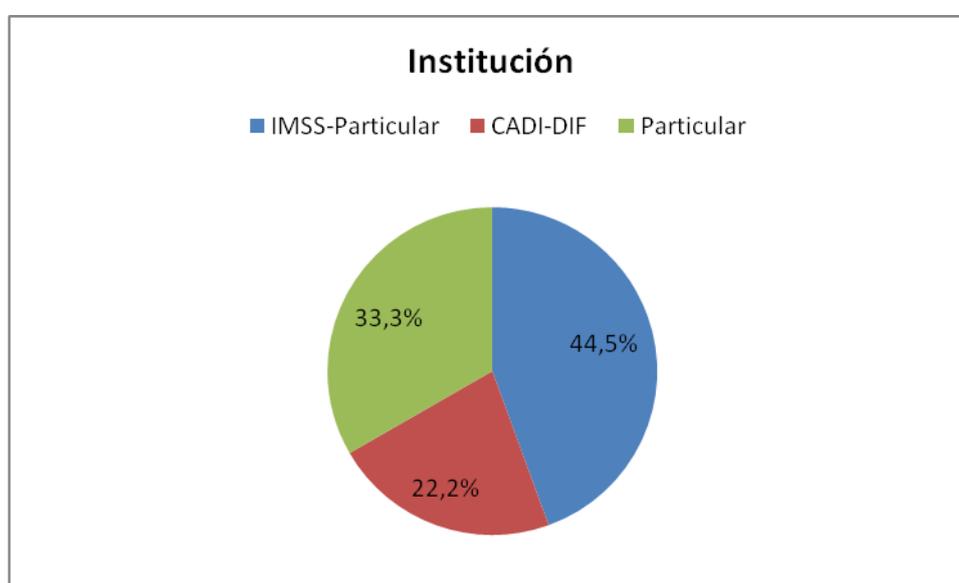


Gráfico 6.- Institución en la que se desempeñan los empleadores.

Y, finalmente 14 de los empleadores encuestados ocupan la dirección del centro lo que representa el 77,8% y 4 fungen como Coordinadores del Área Pedagógica del Centro, es decir, el 22,2%.

6.3.3. Egresadas y alumnas de 8º semestre sin experiencia laboral.

Las estudiantes encuestadas suman un total de 26, de las cuales 6 son egresadas de la 2ª generación y el resto son estudiantes de 8º semestre que pertenecen a la 3ª generación de la LIE-EI. Todas ellas han cursado los tres

cursos de Prácticas Profesionales y cubierto el servicio social que contempla el plan de estudios al momento de aplicar la encuesta.

La distribución de estudiantes en los Centros en los que cubrieron sus prácticas profesionales y servicio social se muestra en el gráfico siguiente:

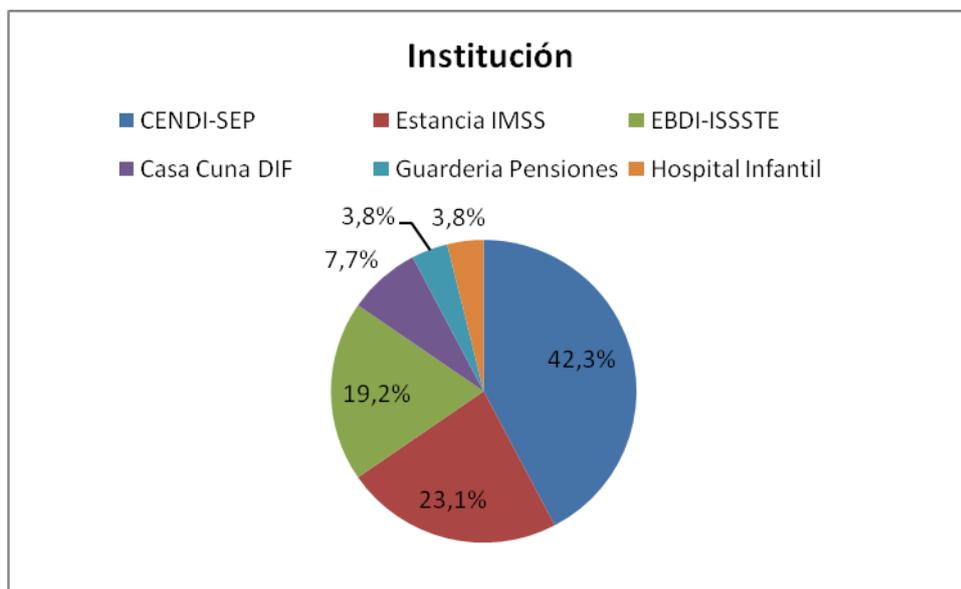


Gráfico 7.- Institución en la que las estudiantes realizaron Prácticas Profesionales.

Como se puede apreciar, 11 estudiantes (42,3%) cubrieron Prácticas Profesionales y Servicio Social en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI-SEP) que ofrecen servicio asistencial y educativo a las madres que laboran para la Secretaría de Educación Pública del Estado; el 23,1% de las estudiantes (6) las cubrieron en Estancias del IMSS; el 19,2%, es decir, 5 estudiantes las realizaron en Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE); el 7,7% que representa a dos estudiantes en Casas Cuna del DIF Estatal; una alumna (3,8%) en el Hospital Infantil y otra más (3,8%) en la Guardería de Pensiones, dependiente de la Dirección de Pensiones Civiles del Estado de Michoacán. Cabe señalar que todas estas instituciones son de carácter público.

En cuanto a la función que desempeñaron durante sus prácticas profesionales, el 92,3% fungió como responsable de sala lo que representa un total de 24 estudiantes; el 3,8% (1 estudiante) se desempeñó como Auxiliar del

área Pedagógica; y, otra más como Coordinadora de dicha área. La representación gráfica de lo antedicho se muestra a continuación:

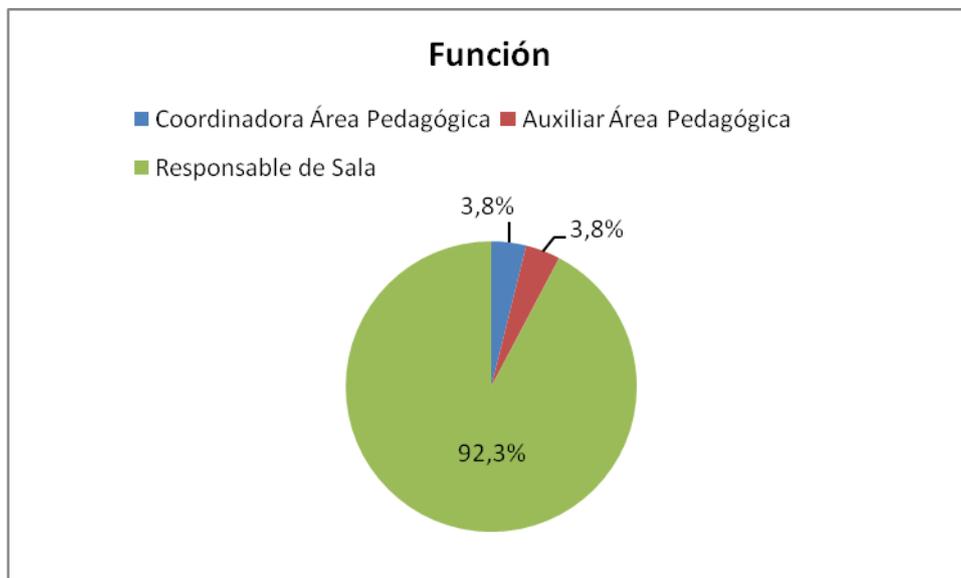


Gráfico 8.- Función desempeñada por las estudiantes durante sus Prácticas Profesionales

Y finalmente, en cuanto a la atención educativa a grupos de edad propios de la Educación Infantil (inicial y Preescolar), la distribución de las estudiantes es la siguiente:

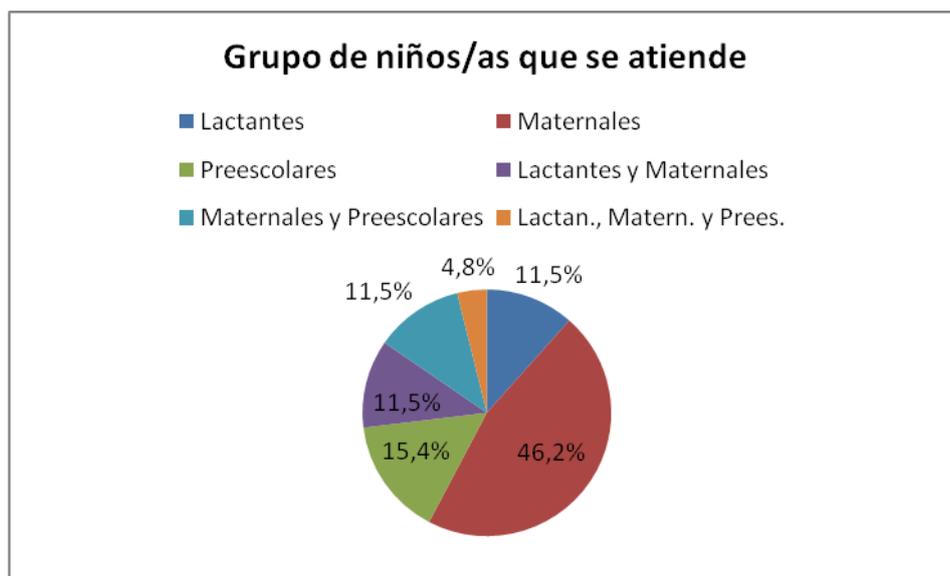


Gráfico 9.- Grupos atendidos por las estudiantes en sus Prácticas Profesionales

En esta gráfica se puede apreciar que el 46,2% atendió a grupos del nivel maternal, es decir, 12 de las 26 estudiantes tuvieron a su cargo de este tipo de grupos; el 15,4% (4 estudiantes) estuvieron a cargo de grupos de preescolar; 11,5% de las estudiantes, es decir 3 alumnas practicaron con grupos de lactantes; otro tanto lo hizo con grupos conformados por lactantes y maternas y otro más con maternas y preescolares; sólo una estudiante trabajó con los tres tipos de grupos, es decir, con lactantes, maternas y preescolares, lo que representa el 4.8% del total.

6.3.4. Profesorado

Este grupo de informantes está conformado por los profesores y profesoras de la Unidad UPN-Morelia que han sido titulares de cursos de la LIE-EI con una experiencia docente de al menos un año. Del total de estos informantes, el 57,1% cuenta con cuatro años o más de experiencia docente en la LIE-EI; 28,6% cuenta con tres años de experiencia y 14,3% con dos años.

La gráfica siguiente muestra la distribución por años de experiencia del profesorado:



Grafica 10.- Años de Experiencia del Profesorado de la LIE-EI.

6.4. Técnicas de análisis de datos cuantitativos.

Como se mencionó anteriormente, este estudio de alcance cuantitativo tuvo por objeto explorar en qué medida se estaba poniendo en juego el “saber hacer” de las competencias específicas contenidas en el perfil de egreso, a partir de la opinión de empleadores y egresadas, estudiantes de 8º semestre, así como la de los profesores y profesoras de la Unidad UPN Morelia. Así también identificar aquellos aspectos que requirieran mayor profundización para ser abordados en un segundo momento, a través del estudio de alcance cualitativo.

Para el análisis y discusión de resultados, se usaron las frecuencias y porcentajes para contrastar las opiniones de los informantes en torno al “saber hacer” de cada una de las competencias específicas de la LIE-EI. La información recabada en la encuesta fue procesada con el programa SSPS 11.0. (Anexo 9)

6.5. Fiabilidad del instrumento

El estadístico calculado para conocer la fiabilidad del cuestionario es el Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un Alfa igual a 0,9614 por lo que podemos decir que se tiene una alta fiabilidad en el instrumentos utilizado.

```

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****
-

  R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

Reliability Coefficients
N of Cases =      59,0                N of Items = 48
Alpha =      ,9614
    
```

Cuadro 11.- Fiabilidad del instrumento.

7. Estudio de alcance cualitativo.

Los trabajos desarrollados en un segundo momento, se centraron en indagar ya no sólo en qué medida se estaba dando la puesta en juego del “saber hacer” de las competencias específicas, sino en explorar si la formación universitaria de las egresadas y alumnas de la UPN-Morelia les permitió alcanzar las competencias específicas establecidas en el perfil de egreso del plan de estudios, independientemente de la experiencia laboral en “guarderías” que hasta el momento habían tenido. Esto se podrá apreciar puntualmente en el análisis y discusión de resultados del estudio de alcance cuantitativo que se presenta en el tercer apartado de este reporte de investigación,

La razón de querer profundizar en este aspecto, se originó fundamentalmente de una primera lectura de la encuesta aplicada y de los comentarios que los informantes externaron en la última parte del cuestionario destinada para ello (Anexo 10). Baste por el momento una muestra de algunos de ellos:

Muchas de las actividades no se llevan a cabo dada la organización de la institución; varias de ellas son resueltas por el equipo técnico consultivo. Mi labor se centra en el trabajo pedagógico que tiene que ver directamente con el grupo a mi cargo.... En otras palabras, mis funciones se limitan a las de una educadora y no de una interventora educativa. (02/Egr)”

Dentro de las actividades de organización de la institución, en lo personal y desde el puesto que yo desempeño [responsable de sala], no puedo ni tengo acceso de intervenir o involucrarme directamente [Asesoría y Gestión]. Hay algunas ocasiones en que la directora del plantel invita a las educadoras a que aportemos algunas ideas que tienen que ver con cuestiones a nivel institución, pues a falta de encargada del área pedagógica, nuestra participación se acerca un poco más a este aspecto.(08/Egr)”

Los controles de alimentación o salud los desempeñaban la ecónoma y el doctor; y, el de terapias o diagnósticos la psicóloga o trabajadora social. Así que a nosotras solo nos permitían estar dentro del aula.(29/Aa)

Las condiciones en el campo laboral a las que actualmente nos enfrentamos no son las más acertadas y desde mi punto de vista, las políticas que se usan, no permiten un buen desempeño, lo que genera un desentendimiento en la atención en educación inicial.(33/Aa)

No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución” (se refiere a las preguntas: 3,4,9,10,17,18,26,27,32,33,34,38,43,44,45,46,47 y 48) (46/Empl)

Las actividades que desempeña se encuentran muy limitadas ya que el centro de trabajo cuenta con: directora, subdirectora, Coordinadora Pedagógica, Directora técnica de la SEP, nutrióloga, enfermeras; y los procedimientos que se llevan a cabo se rigen bajo el reglamento del IMSS.(50/Empl)”

Los comentarios arriba transcritos generaron la inquietud de indagar sin perder de vista el objetivo general de la investigación, cómo las condiciones institucionales de los centros de trabajo donde laboran y practican las egresadas y estudiantes influyen en el desarrollo de las competencias específicas que la Unidad UPN-Morelia promovió para su formación como interventoras educativas.

7.1. Muestra

Para las investigaciones cualitativas “[...] el sistema del muestreo intencional, es uno de los elementos más convenientes y adaptados a los intereses del investigador” (Buendía et al, 1999:24). Bajo este criterio se seleccionaron cuatro informantes, uno de cada grupo.

Para el caso del grupo de empleadores, se optó por la supervisora de guarderías del IMSS, (propias y subrogadas). Esta informante se consideró fundamental ya que conocía el plan de prácticas profesionales y servicio social de la Unidad UPN-Morelia; había tenido ocasión de observar el desempeño de alumnas de las tres generaciones durante sus prácticas (de observación, observación participante, profesionales y de servicio social), así como el de las egresadas contratadas por las guarderías subrogadas dependientes de dicho Instituto. Cabe señalar que dicha supervisora no fue encuestada.

En cuanto a las egresadas encuestadas, se consideró oportuno trabajar con una de la segunda generación, fundamentalmente por su trayectoria académica en la Universidad y su experiencia como instructora comunitaria en ámbitos rurales en el Programa de Educación Preescolar Comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

En el caso de las alumnas de 8^o semestre encuestadas, se decidió elegir a una de las dos estudiantes que había concluido sus prácticas profesionales y de servicio social, en un centro del Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras de la SEDESOL¹³ ubicado en zona marginal de la ciudad de Morelia. Es un programa que se genera con la actual Administración Pública Federal y que inicia su operación en 2006. El programa consiste en adaptar espacios de casas particulares como estancias infantiles a cargo de una madre de familia que no tiene empleo y cuyo nivel de escolaridad es cuando menos de educación secundaria. La SEDESOL otorga recursos para la adaptación de los espacios que albergan a los niños y niñas y una cuota mensual por cada uno de ellos.

Finalmente, en el caso del profesorado encuestado, se seleccionó a una profesora, que además de impartir cursos de la Línea de Educación Inicial desde el inicio de la operación de la LIE-EI, ha participado permanentemente en el Programa de Formación de Profesores de las Unidades UPN.

En todos los casos, al convocar a los informantes se les expuso la finalidad de la sesión de trabajo en la que participarían, la importancia de su colaboración para la realización de este estudio, así como el tratamiento de confidencialidad y anonimato de su participación. La convocatoria se realizó vía telefónica.

7.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos para recopilación de información

Para recabar la información necesaria se consideró que la entrevista sería la técnica idónea para indagar al respecto ya que “La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”. (Massot, *et al*, 2004:336)

La utilización de esta técnica favorece la interacción entre el entrevistador y el entrevistado en un diálogo sobre asuntos de interés mutuo y con reglas

¹³ Para ampliar información ver www.sedesol.gob.mx

establecidas para su desarrollo. La entrevista “[...] es una conversación entre dos personas que dialogan con arreglo a ciertas pautas sobre una cuestión determinada teniendo un propósito profesional. Presupone, pues, la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca.” (Ander- Egg, 1995:226)

La entrevista permitiría, por un lado, recabar opiniones de los informantes en torno a la relación entre la formación ofrecida por la UPN para desarrollar las competencias específicas del perfil de egreso y el desempeño laboral de egresadas y estudiantes. Esta relación puede establecerse siempre que las condiciones institucionales de los centros de educación inicial donde están insertas permiten poner en juego las competencias que se están evaluando, y por otro, contextualizar los datos obtenidos mediante la encuesta.

Se optó por la modalidad de entrevista semiestructurada porque si bien se pretende que los informantes tengan un cierto margen para emitir opiniones extensas sobre los temas o aspectos previamente establecidos, las pautas de intervención son dadas por el investigador a través de la guía, guión o protocolo de entrevista. “Las entrevistas semiestructuradas parten de un guión que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener. Por tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella” (Massot, *et al*, 2004:337)

Las preguntas para la entrevista fueron pensadas como un detonador para que los informantes pudieran explayarse tanto en torno a las condiciones institucionales de los centros de trabajo para poner en juego el “saber hacer” de las competencias específicas como sobre la formación que habían recibido en la Universidad para desarrollarlo en su desempeño laboral.

Para construir las 12 preguntas que orientaron la realización de las entrevistas se agruparon unidades de competencia, con excepción del “saber hacer” de la competencia *diseña proyectos de intervención* que por su densidad, fueron construidas a partir de los elementos de competencia más relevantes de cada una de las tres unidades de competencia que lo componen. (Anexo No. 11)

La guía contiene doce cuestiones relativas al “saber hacer” de las competencias específicas de la LIE-EI y una pregunta más que da la posibilidad de recabar propuestas de los participantes para mejorar la formación de las y los interventores en Educación Inicial.

Para llevar a cabo las entrevistas se tuvo que recurrir al alquiler de un local, ya que la Unidad UPN-Morelia había entrado en paro indefinido por reivindicaciones laborales. Se encontró una cafetería en el centro de la ciudad que contaba con pequeñas salas cuyas instalaciones de corriente eléctrica posibilitaban el uso de la grabadora y el ordenador. De las existentes, se seleccionó la que procuraba además, mejores condiciones de privacidad, iluminación y escucha.

Las entrevistas se realizaron en la segunda quincena de mayo de 2008 en la Cafetería “Del Prado” de la Ciudad de Morelia. En el cuadro siguiente se presentan las fechas de realización, la informante entrevistada y la duración de las entrevistas:

Día y hora	Tipo de informante	Duración
Martes 20 de mayo	Entrevista a profesora de la Unidad UPN-Morelia	0:58:55
Martes 27 de mayo	Entrevista con alumna de 8º semestre	0:34:28
Martes 27 de mayo	Entrevista a egresada con experiencia laboral	0:29:33
Viernes 30 de mayo	Entrevista a empleadora	0:22:22

Cuadro 21.- Entrevistas realizadas

Dado que el contenido de las preguntas de la guía para la realización de las entrevistas era denso, se preparó una presentación en power point, con la finalidad de que las preguntas estuvieran siempre a la vista de los participantes y pudieran acudir a ella cuantas veces fuera necesario.

De las cuatro sesiones de entrevista, la primera fue grabada con grabadora de cintas, lo que dificultó de algún modo la fluidez del intercambio. Por ello, se decidió utilizar una grabadora digital para las tres sesiones restantes. Ello,

por un lado, permitió su almacenaje en el ordenador en formato mp3, inmediatamente después de haber concluido la sesión, y por el otro, facilitó su posterior transcripción. (Anexos 12,13,14, 15)

La validación por juicio de expertos y el trabajo de campo se realizaron en la ciudad de Morelia, Michoacán durante el período comprendido entre el 1º de diciembre de 2007 y el 5 de junio de 2008.

TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

El referente fundamental para el análisis y discusión de resultados ha sido el objetivo general de esta investigación y que para fines de la presentación de los mismos conviene recordar:

- Valorar la pertinencia de las competencias específicas del perfil de egreso de la Línea de Educación Inicial de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional al campo laboral, a partir del análisis de las opiniones que sobre el “saber hacer” contenido en dichas competencias manifiestan egresadas, estudiantes y profesores de la Unidad UPN-Morelia y empleadores.

La presentación del análisis y discusión de los resultados que a continuación se expone está estructurada en función de cada tipo de informante y sus valoraciones sobre la puesta en juego del “saber hacer” de las competencias específicas de la LIE-EI en el desempeño laboral, competencias que forman parte del perfil de egreso de la Licenciatura. Así, para cada competencia se plantean los datos obtenidos tanto de orden cuantitativo como cualitativo considerando las unidades y elementos de competencia que la componen. Este desarrollo pretende dar cuenta del alcance de los tres objetivos específicos planteados en esta investigación, a saber:

- Identificar el grado en que egresadas y estudiantes ponen en juego el “saber hacer” de las competencias específicas del perfil de egreso de la LIE-EI en el campo laboral, con base en las opiniones de empleadores y egresadas, alumnas, y profesorado de la LIE de la Unidad UPN-Morelia.
- Identificar las condiciones institucionales del centro de trabajo donde están adscritas las egresadas y estudiantes que influyen en el desempeño del “saber hacer” de las competencias específicas del perfil de egreso de la LIE-EI, a partir de las opiniones de empleadores y egresadas, alumnas, y profesorado de la LIE de la Unidad UPN-Morelia.
- Relacionar el grado en que se pone en juego el “saber hacer” de las competencias específicas con las condiciones institucionales de los

centros de trabajo donde se desempeñan egresadas y estudiantes de la LIE-EI de la UPN-Morelia.

Se piensa que de esta manera se facilita la comprensión del proceso de análisis llevado a cabo y los resultados conseguidos.

La encuesta de opinión aplicada a empleadoras y egresadas, alumnas y profesorado de la LIE-EI, como se mencionaba en el apartado anterior, consta de 48 descriptores que corresponden a los elementos de competencia/actividades que las egresadas y estudiantes debieran desarrollar competentemente en los centros de trabajo donde laboran y realizan prácticas profesionales respectivamente. Las preguntas de la encuesta están dirigidas a conocer en qué medida dichos elementos de competencia en opinión de los informantes son puestos en juego por las egresadas y alumnas en el desempeño laboral. Cabe recordar que al final del cuestionario los informantes estuvieron en posibilidad de agregar comentarios si así lo consideraban conveniente. Estos comentarios también serán considerados para esta presentación.

Las entrevistas realizadas a cada tipo de informante (una para cada uno de ellos) abordaron 12 cuestiones surgidas de las unidades y elementos de competencia propios del “saber hacer” de cada competencia específica de la LIE-EI. Las entrevistas arrojan datos en torno a las condiciones de los centros de trabajo que influyen en la puesta en juego de dichas unidades y elementos de competencia por parte de las egresadas y estudiantes.

Cabe señalar que para fines de esta presentación, el orden de exposición de los resultados de la encuesta es: egresadas, empleadoras, alumnas y profesorado. Así mismo que los elementos de competencia/descriptor se anotan completos en la reseña de resultados de la encuesta del primer informante (egresadas) porque se considera importante hacer notar las condiciones bajo las cuales dicho elemento tiene lugar. En las del resto de informantes se anota sólo la frase inicial del elemento de competencia que denota la actividad.

También conviene señalar que los códigos utilizados para los testimonios extraídos de las entrevistas realizadas y de los comentarios vertidos por los informantes en la encuesta son los siguientes: Egr (egresada), Empl

(empleadora), Aa (alumna), Prof (profesorado). Los números que anteceden los códigos utilizados en los comentarios vertidos en la encuesta, corresponden al número de folio asignado a cada cuestionario. Para el caso de los testimonios de entrevista se antecede el código “Ent” al tipo de informante y se anota el número de párrafo de la transcripción de la entrevista de donde se extrae la cita.

1. Competencia 1: Identifica factores que influyen en el crecimiento y desarrollo del niño/a menor de 4 años de edad.

1.1. Egresadas¹⁴

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las egresadas se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EGRESADAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
1: Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño(a) menor de 4 años de edad.	1.1. Identifica condiciones de salud	P1.-Identifica estado nutricional de los niños/as a su cargo, a través de la medición de la talla y el peso y los parámetros establecidos en la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño y/o del análisis del historial clínico llevado en el Centro.	68.4	21.1	10.5	0.0
		P2.-Evalúa la evolución corporal y motora de los niños/as a su cargo, con base en los resultados de la aplicación de instrumentos y parámetros establecidos por la autoridad competente y el análisis del historial del desarrollo pre y posnatal respectivo llevado en el Centro	22.2	38.9	38.9	0.0
		P3.- Da seguimiento a la salud de los niños/as , a través de los registros de los programas de prevención del sector salud (Cartilla Nacional de Vacunación, enfermedades gastrointestinales, de vías respiratorias, etc.) y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro.	63.2	15.7	21.1	0.0
	1.2. Identifica condiciones de contexto	P4.- Identifica condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía y Trabajo Social del Centro.	57.8	21.1	21.1	0.0
		P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.	42.1	10.5	47.4	0.0

¹⁴ Con el término egresadas se hará referencia tanto a las 17 egresadas de las dos primeras generaciones y a 2 alumnas de 8º semestre de la tercera generación que en el momento de aplicar la encuesta estaban trabajando en campo de Educación Inicial.

		P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico y los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.	52.7	10.5	36.8	0.0
--	--	--	------	------	------	-----

Tabla 1: Competencia 1- Egresadas.

Para el caso de la unidad de competencia 1.1. *Condiciones de salud de los niños/as*, las egresadas manifiestan poner Mucho en juego P2.-*Evalúa la evolución corporal y motora de los niños/as...* (38.9%); P3.- *Da seguimiento a la salud de los niños/as...* (21.1%) y P1.-*Identifica estado nutricional de los niños/as...* (10.5%); y en Algo: P2 (38.9%); P1(21.1%), y P3 (15.7%).

El elemento de competencia P2.- *Evalúa la evolución corporal y motora de los infantes...* alcanza un mayor porcentaje (77.8%) considerando que en opinión de las egresadas lo ponen en juego Algo y Mucho comparativamente con los otros dos elementos que componen esta unidad de competencia que alcanzan un 36.8% (P3) y un 32.6% (P1).

Resultan significativos los resultados para el valor Nunca, El 68.4% de las egresadas manifiesten que Nunca ponen en juego P1: *Identifique el estado nutricional de las niñas/os...*; el 63.2% Nunca ponen en juego P3.- *Da seguimiento a la salud de las niñas/os...*; y sólo el 22.2% expresa que Nunca ponen en juego P2.- *Evalúa la evolución corporal y motora de los infantes...*

Para el caso de la Unidad de competencia 1.2. *Condiciones del contexto*, los porcentajes se polarizan entre Nunca y Mucho, se ponen en juego los tres elementos de competencia que la componen.

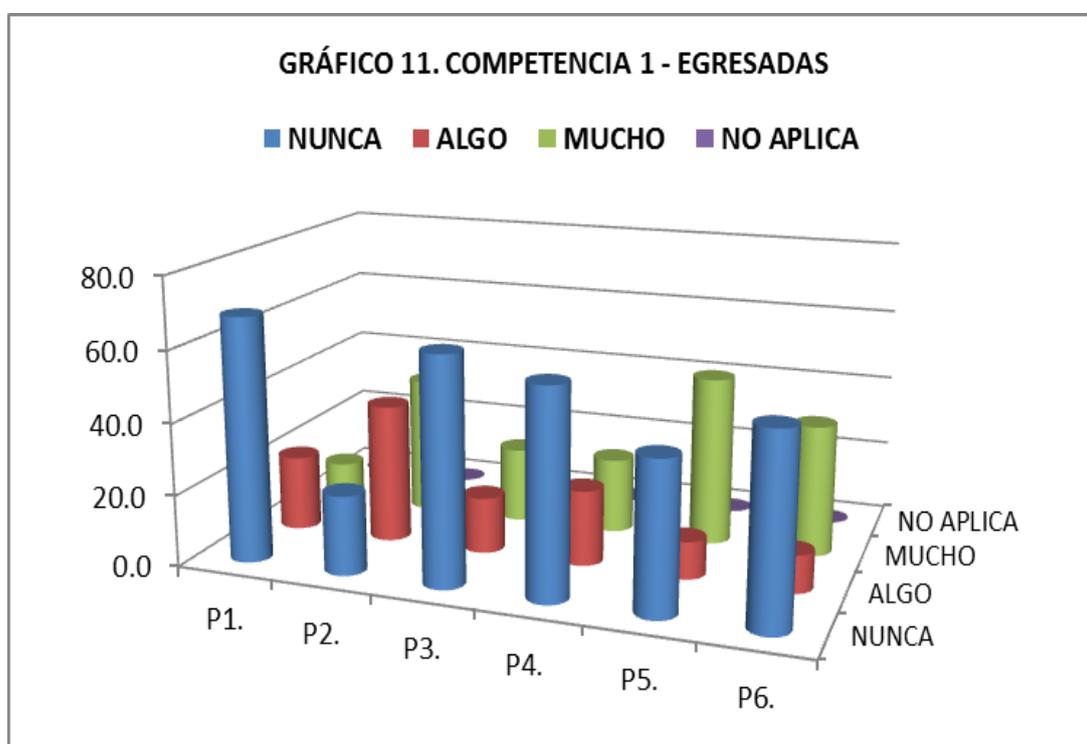
Los porcentajes de respuesta de las egresadas relativo a que Nunca ponen en juego los elementos de la Unidad de competencia son: 57.8% para P4. *Identifica las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...*; 42.1% para P5.- *Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...* y 52.7% para P6.- *Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...*

Los porcentajes de respuesta de las egresadas relativo a que Mucho ponen en juego dichos elementos son: 21.1% (P4), 47.4% (P5) y 36.8% (P6).

En cuanto a poner Algo en juego esos mismos elementos de competencia, el 21.5% de las egresadas manifiesta que P4 y 10.5% de ellas, P5 y P6.

En opinión de las egresadas todos los elementos de competencia Aplican en el campo laboral donde están insertas.

El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos con las egresadas en relación al “saber hacer” de la Competencia 1.



1.2. Empleadoras.

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las empleadoras se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EMPLEADORAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
entre el desarrollo del	física condiciones	P1.-Identifica estado nutricional de los niños/as...	50.0	11.1	16.7	22.2

1.2. Identifica condiciones de contexto	P2.-Evalúa la evolución corporal y motora de los niños/as...	27.8	27.8	44.4	0.0
	P3.- Da seguimiento a la salud de los niños/as...	44.4	11.2	22.2	22.2
	P4.- Identifica condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...	50.0	16.7	11.1	22.2
	P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...	38.9	27.8	33.3	0.0
	P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...	33.3	38.9	27.8	0.0

Tabla 2. Competencia 1- Empleadoras.

Para el caso de la unidad de competencia 1.1. *Condiciones de salud de los niños/as*, las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Mucho en juego P2.-*Evalúa la evolución corporal y motora de los niños/as...* (44.4%); P3.- *Da seguimiento a la salud de los niños/as...* (22.2%) y P1.-*Identifica estado nutricional de los niños/as...* (16.7%); y en Algo: P2 (27.8%); P1 (11.1%), y P3 (11.2%).

También aquí resultan significativos los resultados para el valor Nunca. El 50% de las empleadoras manifiesta que las egresadas Nunca ponen en juego P1: *Identifique el estado nutricional de las niñas/os...*; el 44.4% de las empleadoras manifiesta que las egresadas Nunca ponen en juego P3.- *Da seguimiento a la salud de las niñas/os...*; y el 27.8% expresa que las egresadas Nunca ponen en juego P2.- *Evalúa la evolución corporal y motora de los infantes...*

Para el caso de la Unidad de competencia 1.2. *Condiciones del contexto* los porcentajes de respuesta de las empleadoras relativo a que las egresadas ponen Mucho en juego dichos elementos son: P5.- *Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...* (33.3%); P6.- *Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...* 27.8% y P4. *Identifica las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...*11.1%.

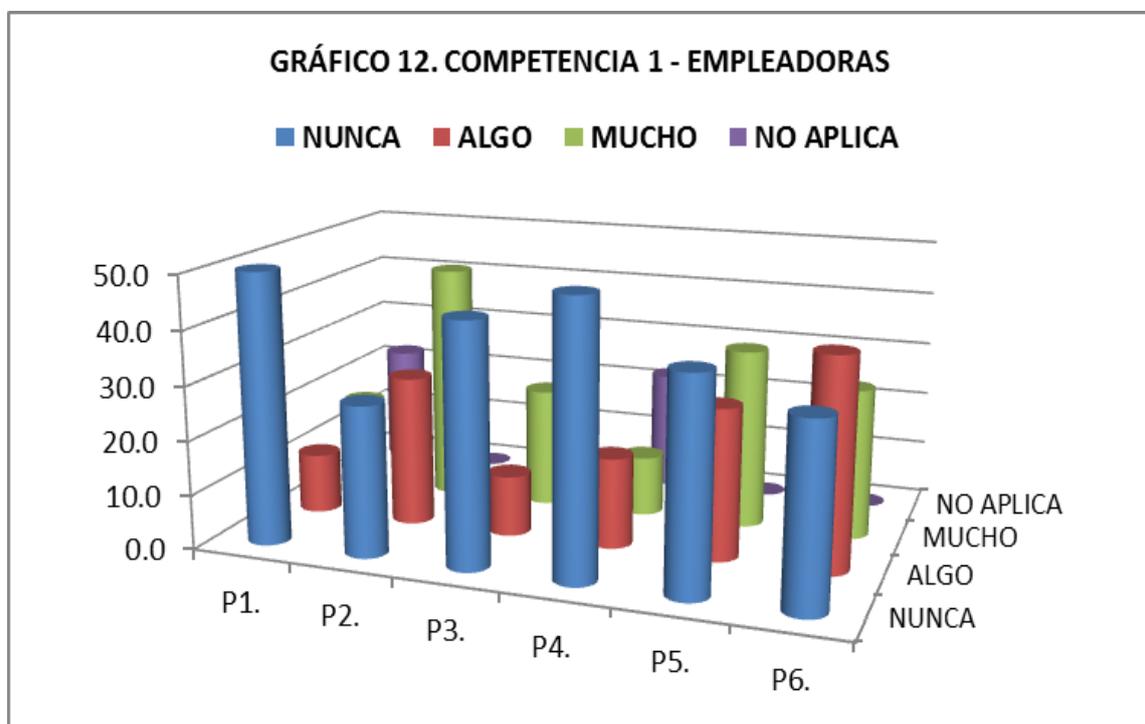
En cuanto a esos mismos elementos de competencia, el 38.9% de las empleadoras manifiesta que las egresadas ponen Algo en juego P6; el 27.8% de ellas se inclina por P5 y 16.7% por P4.

Nunca ponen en juego los elementos de la Unidad de competencia *P4. Identifica las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...* (50%); el 38.9% de ellas se inclina por *P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...*; y 33.3% para *P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...*

En opinión del 22.2% de las empleadoras los elementos de competencia *P1, P3 y P4* No aplican para el desempeño laboral de las egresadas en los centros donde están insertas.

Es interesante observar que para esta unidad de competencia, las empleadoras se inclinan por el valor Nunca para dos elementos (*P4 y P5*) y que la diferencia entre el porcentaje de ellas, que se inclinan por este valor para el elemento *P6*, y el que se inclina por que las egresadas, lo ponen Algo en juego, es de apenas 5.6 puntos porcentuales.

El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos con las empleadoras en relación al “saber hacer” de la Competencia 1.



1.3. Alumnas¹⁵

Siguiendo la misma lógica en la presentación de los datos, a continuación se muestra la tabla relativa a las respuestas plasmadas por las alumnas de la LIE-EI en la encuesta.

COMP	U. DE COMP.	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/ALUMNAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
1: Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño(a) menor de 4 años de edad.	1.1. Identifica condiciones de salud	P1.-Identifica estado nutricional de los niños/as...	11.5	69.3	19.2	0.0
		P2.-Evalúa la evolución corporal y motora de los niños/as...	0.0	50.0	50.0	0.0
		P3.- Da seguimiento a la salud de los niños/as...	46.2	46.2	7.6	0.0
	1.2. Identifica condiciones de contexto	P4.- Identifica condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...	11.5	61.6	26.9	0.0
		P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...	11.5	42.3	46.2	0.0
		P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...	30.8	46.1	23.1	0.0

Tabla 3. Competencia 1- Alumnas.

Para el caso de la unidad de competencia 1.1. *Condiciones de salud de los niños/as*, las alumnas manifiestan poner Mucho en juego P2.-*Evalúa la evolución corporal y motora de los niños/as...* (50%); P1.-*Identifica estado nutricional de los niños/as...* (19.2%); y P3.- *Da seguimiento a la salud de los niños/as...* (7.6%) y en Algo: P1 (69.3%), P2 (50%) y P3 (46.2%).

Al igual que las egresadas y las empleadoras, la mayoría de las alumnas se inclina por P2.- *Evalúa la evolución corporal y motora de los infantes...*, comparativamente con el resto de elementos.

Resultan significativos aquí también los resultados para el valor Nunca. Todas las alumnas manifiestan haber puesto en juego el elemento de

¹⁵ Con el término Alumnas se hace referencia a las estudiantes de la LIE-EI que al momento de recabar la información habían concluido o estaban por concluir las prácticas profesionales correspondientes al 8° y último semestre de la LIE-EI y a las egresadas de las dos primeras generaciones que aún no tenían aún experiencia laboral.

competencia *P2.- Evalúa la evolución corporal y motora de los infantes...* No así en *P1* y *P3* donde el 46.2% opina que Nunca ponen en juego esta última (*P3.- Da seguimiento a la salud de las niñas/os...*); y el 11.5% manifiesta que Nunca ponen en juego *P1: Identifique el estado nutricional de las niñas/os...*

Para el caso de la Unidad de competencia *1.2. Condiciones del contexto*, el porcentaje de alumnas que manifiestan poner Mucho en juego los elementos de la Unidad de competencia son: *Identifica las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...* (26.9%); *P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...*(46.2%) y *P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...* (23.1%).

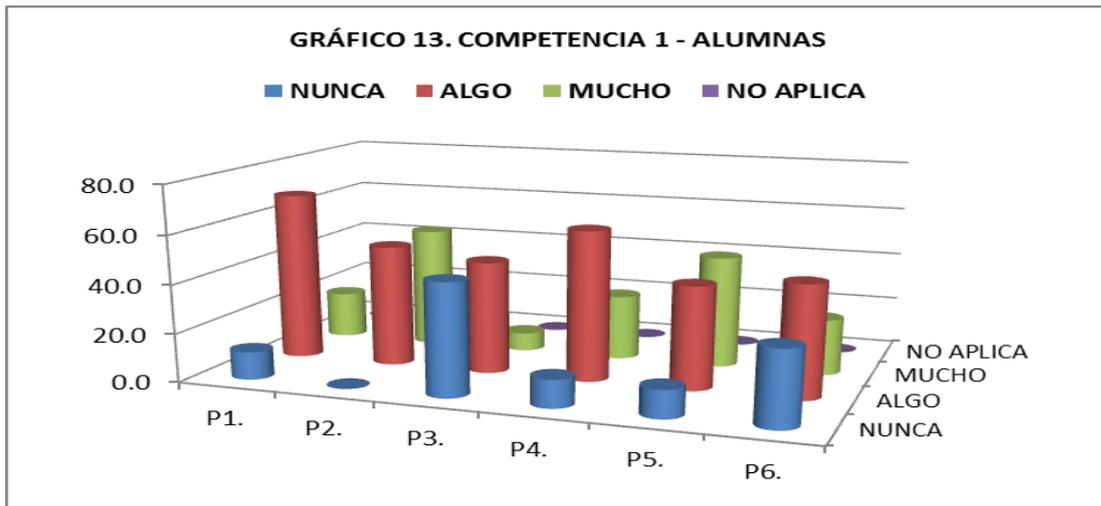
En cuanto a esos mismos elementos de competencia, el 61.6% de las alumnas manifiesta que ponen Algo en juego *P4*; el 42.3% para el caso de *P5* y 46.1% para *P6*.

El porcentaje de las alumnas que expresan que Nunca ponen en juego los elementos de la Unidad de competencia son: 11.5% para *P4. Identifica las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...* y para *P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...*; y el 30.8% para *P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...*

En opinión de las alumnas ninguno de los elementos de competencia del “saber hacer” de la Competencia 1 No Aplican para su desempeño laboral en los centros donde realizan o realizaron prácticas profesionales.

En general, cabe destacar que las opiniones de las alumnas se inclinan al valor Algo (los porcentajes de respuesta oscilan entre 46.1% al 61.6%), mientras que para el valor Mucho van de 7.6 a 46.2 y para el valor Nunca están en un rango de 0.0 a 46.2. El límite superior de los rangos de estos dos últimos valores, es el menor del valor Algo.

El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos con las alumnas en relación al “saber hacer” de la Competencia 1.



1.4. Profesorado

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada al profesorado de la LIE-EI se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP.	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/PROFESORADO			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
1: Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño(a) menor de 4 años de edad.	1.1. Identifica condiciones de salud	P1.-Identifica estado nutricional de los niños/as...	28.6	57.1	14.3	0.0
		P2.-Evalúa la evolución corporal y motora de los niños/as...	0.0	57.1	42.9	0.0
		P3.- Da seguimiento a la salud de los niños/as...	42.9	57.1	0.0	0.0
	1.2. Identifica condiciones de contexto	P4.- Identifica condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...	28.6	57.1	14.3	0.0
		P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...	0.0	57.1	42.9	0.0
		P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...	42.8	28.6	28.6	0.0

Tabla 4. Competencia 1 - Profesorado.

Para el caso de la unidad de competencia 1.1. *Condiciones de salud de los niños/as*, el profesorado manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego P2.- *Evalúa la evolución corporal y motora de los niños/as...* (42.9%); P1.- *Identifica estado nutricional de los niños/as...* (14.3%); y en opinión del profesorado, ninguna de las estudiantes ponen Mucho en juego el elemento de competencia P3.- *Da seguimiento a la salud de los niños/as...*

El 57.1% del profesorado opina que las alumnas ponen Algo en juego los tres elementos de esta Unidad de competencia. Para el 42.9% del profesorado, las alumnas Nunca ponen en juego *P3.- Da seguimiento a la salud de las niñas/os...*; y el 28.6% opina que las alumnas Nunca ponen en juego *P1: Identifique el estado nutricional de las niñas/os...* Podemos considerar que ninguno de los profesores y profesoras opina que las alumnas Nunca ponen en juego *P2.- Evalúa la evolución corporal y motora de los infantes...*, como se menciona anteriormente.

Al igual que las egresadas, las empleadoras y alumnas, la mayoría del profesorado se pronuncia por que las alumnas ponen en juego Algo o Mucho el elemento de competencia *P2.- Evalúa la evolución corporal y motora de los infantes...*

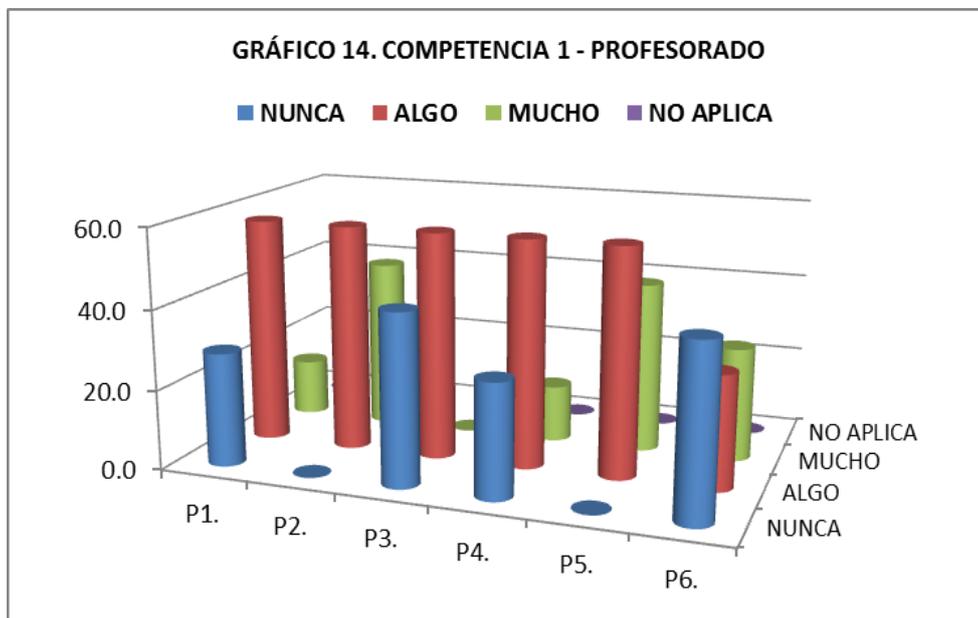
Para el caso de la Unidad de competencia *1.2. Condiciones del contexto*, el porcentaje del profesorado que manifiestan que las alumnas ponen Mucho en juego los elementos de la Unidad de competencia son: *P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...* (42.9%); *P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...* (28.9%) y *P4. Identifica las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...* (14.3%).

En cuanto a esos mismos elementos de competencia, el 57.1% del profesorado manifiesta que las alumnas ponen Algo en juego *P4* y *P5*; mientras que el 28.6% opina que ponen Algo en juego el elemento de competencia *P6*.

El porcentaje de profesorado que manifiesta que las alumnas Nunca ponen en juego los elementos de la Unidad de competencia son: *P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...* (42.8%); y *P4. Identifica las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...* (28.6%). El profesorado expresa que ninguna de las alumnas deja de poner en juego *P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...*

En opinión del profesorado ninguno de los elementos de esta unidad de competencia No aplica en el desempeño de las alumnas en los centros donde realizan o realizaron prácticas profesionales.

El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos con el profesorado en relación al “saber hacer” de la Competencia 1.



1.5. Discusión de los resultados. Competencia 1: Identifica factores que influyen en el crecimiento y desarrollo de los menores de 4 años de edad.

De los datos obtenidos en la Competencia 1 podemos destacar los altos índices obtenidos para el valor Nunca en las respuestas de egresadas y empleadoras para la puesta en juego de los elementos de competencia P1, P3, P4, P5 y P6.

ELEMENTO DE COMPETENCIA	EGR	EMPL.
	NUNCA	NUNCA
P1.-Identifica estado nutricional de los niños/as...	68.4	50.0
P3.- Da seguimiento a la salud de los niños/as...	63.2	44.4
P4.- Identifica condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as...	57.8	50.0
P5.- Identifica la estructura y relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as...	42.1	38.9
P6.- Identifica pautas de crianza en el hogar de los niños/as...	52.6	33.3

Este hecho puede estar relacionado con la función que cubren la mayoría de las egresadas en los centros de trabajo donde se desempeñan. Cabe recordar que, de las 19 egresadas encuestadas, el 84.2% (16 egresadas) cubren la función de *Responsable de sala*, esto es, de docente frente a grupo; el 10,5% (2 egresadas) funge como auxiliar del Área Pedagógica y sólo el 5.3% (1 egresada) cubre funciones de Subdirectora de Centro.

Al respecto la egresada entrevistada manifiesta:

[...] lo importante aquí sería, es [que] casi no lo empleamos, porque en la mayoría de los centros, independientemente del que yo trabajo, existen nutriólogos y personas responsables sobre todo de la alimentación y está el Departamento de Salud al que le corresponde el fomento a la salud sobre todo, y ahí están como responsables enfermeras y médicos, entonces sí los identificamos, sí ayudamos por ejemplo, en decir, mira, observamos que este niño tiene algún síndrome, algún rasgo, o tiene una conducta que no corresponde a lo normal, entre comillas, y sí se toma en cuenta, pero no... (Ent/Egr. Prf 5-6).

La empleadora por su parte expresa:

[...] ellas en las guarderías por decir algo, tienen un trabajo muy ... o sea más específico, no porque ellas no tengan esas competencias si no porque tienen actividades asignadas que no les incluye por ejemplo, diagnóstico de la salud de la familia, una revisión, sino...son otras cosas [...]porque ahorita las egresadas de la LIE que están en guarderías están como coordinadoras del servicio de pedagogía o están como educadoras o sea, están a cargo de la atención de los niños en sala, entonces pienso que no por condiciones de ellas, sino por su propio trabajo no han tenido oportunidad de cubrir este rubro [hay otro personal que se encarga] es la Coordinadora del servicio de Promoción y Fomento de la Salud, que es una auxiliar de enfermería con el apoyo del epidemiólogo de Medicina Familiar, hay otras personas, incluso de otro servicio donde las chicas no están, que se encargan de hacer esta actividad.(Ent/Empl. Prfs 3-7).

También encontramos referentes al respecto de egresadas y empleadoras en los comentarios vertidos en la encuesta. La egresada 07/.EG manifiesta:

Punto 1.- Cada determinado tiempo tengo que llevar a los niños que me solicitan a pesar y medir para checar su estado nutricional; sin embargo, no lo hago yo directamente sino el departamento de fomento a la salud y solo me comentan al respecto, si hay alguna situación.

Punto 2.- La evolución corporal y motora se evalúa cuando se nos indica y con los instrumentos que ya tiene establecidos la institución.

Punto 3.- El seguimiento lo hace directamente el depto. De fomento a la salud; yo solo recibo la información o en su caso aviso o pido apoyo a dicho depto. para que consideren el caso de algún(os) niños.

Punto 5.- No aplico instrumentos, solo me entero de estos aspectos por los pequeños, los propios padres o el depto. de Pedagogía. Lo mismo sucede en el punto 6.

Por su parte, la empleadora 50/Empl. comenta en la encuesta: “Las actividades que desempeña se encuentran muy limitadas ya que el centro de trabajo cuenta con: directora, subdirectora, Coordinadora Pedagógica, Directora técnica de la SEP, nutrióloga, enfermeras; y los procedimientos que se llevan a cabo se rigen bajo el reglamento del IMSS”.

En cuanto a las alumnas y el profesorado, si bien los índices para el valor Nunca no son tan altos, también son relevantes. Al igual que sucede con las egresadas, la mayoría de las alumnas realizan o realizaron sus prácticas profesionales en lo que genéricamente se conoce como “guarderías” (96.2%) y también desempeñando la función de responsable de sala (92.3%). De ahí el comentario vertido por la alumna 29/Alum en la encuesta: “Los controles de alimentación o salud los desempeñaban la ecónoma y el doctor; y el de terapias o diagnósticos, la psicóloga o trabajadora social. Así que a nosotras sólo nos permitían estar dentro del aula”.

Un segundo aspecto a destacar es que existe coincidencia entre los informantes con respecto al elemento de competencia *P2.- Evalúa la evolución corporal de los niños/as...* ya que es el que mayoritariamente ponen en juego

egresadas y alumnas en su desempeño en los centros de trabajo comparativamente al resto de los elementos de competencia.

Esto puede ser debido a que este elemento de competencia es el que mayormente está vinculado al trabajo didáctico que desarrollan con el alumnado para lograr aprendizajes en el área o esfera psicomotriz establecidos en los programas de Educación Inicial de los centros en los que están insertas, como lo manifiestan los comentarios de egresadas vertidos en la encuesta:

Muchas de las actividades no se llevan a cabo dada la organización de la institución; varias de ellas son resueltas por el equipo técnico consultivo. Mi labor se centra en el trabajo pedagógico que tiene que ver directamente con el grupo a mi cargo. [...]. En otras palabras, mis funciones se limitan a las de una educadora y no de una interventora educativa (02/Egr).

Es necesario mencionar lo siguiente: En la sala de lactantes “B” en la cual me encuentro, estoy como maestra de sala junto con dos maestras más; en esta sala se lleva a cabo un plan de acción el cual se realiza de acuerdo a las necesidades detectadas en la sala y conforme a éstas, se realizan las actividades para trabajar con los niños. Las maestras no son las encargadas del estado nutricional de los niños, de ello se encarga la enfermera. Así mismo, las maestras de sala se encargan de evaluar los procesos, así como la evaluación motora de los niños (04/Egr).

Como se puede observar en los testimonios de los informantes, otras personas que trabajan en los centros donde están insertas las egresadas y las alumnas, son las que cubren aspectos relativos a las condiciones de salud y otras más son responsables de lo relativo al contexto de los niños/as. La función que les es asignada circunscribe el desarrollo de la competencia a los elementos directamente relacionados con el trabajo didáctico que las chicas desarrollan con los niños/as como responsables de sala (grupo).

Esto tal vez tiene que ver con las inquietudes manifestadas por la profesora de la LIE-EI en el sentido de los espacios de intervención a los que se asigna a las alumnas “Los espacios se han dado para que las chicas puedan acudir y hacer esas actividades; solo que, quizás, uno de los factores que yo veo que no

es muy favorable, es que nos vamos a espacios muy escolarizados...” (Ent/Prof.Prf 3).

En resumen, pareciera ser que la Competencia 1 no puede ser desarrollada a plenitud por las egresadas y las alumnas debido a, por un lado, el tipo de centro de trabajo (guardería) y la función que en él desempeñan (responsable de sala); y por el otro, porque existe personal en el centro que desarrolla funciones correspondientes a los elementos de dicha competencia (médico, enfermera, nutrióloga, psicóloga y trabajadora social).

2. Competencia 2: Diseña proyectos de intervención.

El diseño de proyectos de intervención resulta ser el eje articulador en torno al cual, los contenidos de los distintos espacios curriculares que conforman el plan de estudios, giran. El tratamiento de dichos contenidos va alimentando, a lo largo de la formación, la concreción del diseño de un proyecto de intervención adecuado a las necesidades y características de los grupos poblacionales y los contextos específicos. El diseño, puesta en marcha y evaluación del proyecto que las alumnas de la LIE de la Unidad UPN -Morelia llevan a cabo, tiene lugar en los tres espacios curriculares de prácticas profesionales y del servicio social, establecidos en el plan de estudios (6°, 7° y 8° semestres).

El diseño de un proyecto de intervención comprende el desarrollo de tres procesos, los cuales corresponden a las unidades de competencia que componen la competencia: *2.1. Elabora diagnóstico para intervenir, 2.2. Diseña plan de acción para intervenir y 2.3. Diseña seguimiento y evaluación de la intervención.*

Se presenta a continuación, el análisis de resultados de cada tipo de informante para cada una de las unidades de competencia señaladas, así como la discusión de cada una de ellas. Al final de este apartado, se presenta la discusión de resultados de la Competencia 2.

2.1. Unidad de competencia *Elabora diagnóstico para intervenir.*

2.1.1. Egresadas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las egresadas en torno a la unidad de competencia *2.1. Elabora diagnóstico para intervenir* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EGRESADAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.1. Elabora diagnóstico para intervenir	P7.- Determina la información a recabar para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención, a partir de la información que se conoce y la que se ignora sobre: el crecimiento y desarrollo de los niños/as con los que se trabajará y su contexto familiar; y, el contexto institucional y la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera.	26.3	21.1	52.6	0.0
	P8.- Selecciona y/o diseña instrumentos para recopilar la información requerida para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención.	44.4	5.6	50.0	0.0
	P9.- Aplica instrumentos de recopilación de información para el diagnóstico sobre: estado de salud (nutricional y prevención de enfermedades) y evolución psicopedagógica de los niños/as a su cargo; de las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales de sus familias; y, del contexto institucional.	38.9	16.7	44.4	0.0
	P10.- Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas	57.9	5.3	36.8	0.0
	P11.- Interpreta y valora resultados obtenidos de la sistematización, por ámbito de intervención (niños/as, familias e institución) y sus interrelaciones, en función de los objetivos del programa educativo de la institución y de sus políticas y normas.	52.6	5.3	42.1	0.0
	P12.- Jerarquiza las necesidades detectadas y selecciona aquellas que son objeto de intervención educativa.	21.1	21.1	57.8	0.0

Tabla 5a. Competencia 2: Diagnóstico - Egresadas

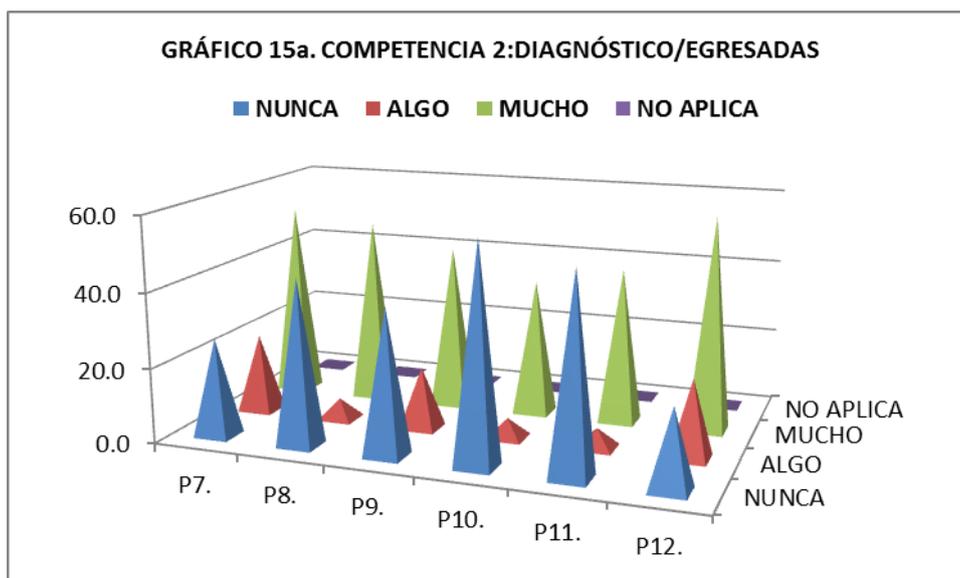
Para el caso de la unidad de competencia *2.1. Elabora diagnóstico para intervenir*, las egresadas manifiestan poner Mucho en juego *P12.- Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...* (57.8%); *P7.- Determina la información a recabar por ámbito de intervención...* (52.6%); *P8.- Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...* (50%), *P9.- Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...* (44.4%), *P11.- Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...* (42.1%) y *P10.- Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...* (36.8%).

Las egresadas expresan que ponen Algo en juego los elementos de competencia en los siguientes porcentajes: 21.1% el *P7* y el *P12*; 16.7% el *P9*; 5.6% el *P8* y un 5.3% los elementos *P10* y *P11*.

Resultan relevantes los resultados para el valor Nunca. El 57.9% de las egresadas manifiestan que Nunca ponen en juego P10.- *Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...*; el 52.6% Nunca ponen en juego P11.- *Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...*; el 44.4% expresa que Nunca ponen en juego P8.- *Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...* ; el 38.9% manifiesta que Nunca ponen en juego P9.- *Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...*; el 26.3% expresa que Nunca ponen en juego P7.- *Determina la información a recabar por ámbito de intervención...*; y el 21.1% plantea que Nunca ponen en juego P12.- *Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...*

Los porcentajes de respuesta de las egresadas se ubican, fundamentalmente, en el Mucho y el Nunca. En el primero, el porcentaje de respuesta oscila entre el 36.8 y 57.8 y para segundo, 21.1 y 57.9, mientras que los porcentajes correspondiente al valor Algo se mueve en el rango 5.3- 21.1.

En opinión de las egresadas, ninguno de los elementos de competencia No Aplican en el campo laboral donde están insertas. El siguiente gráfico ilustra este dato y los arriba reseñados:



2.1.2. Empleadoras

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las empleadoras en torno a la unidad de competencia 2.1. *Elabora diagnóstico para intervenir* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EMPLEADORAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.1. Elabora diagnóstico para intervenir	P7.- Determina la información a recabar por ámbito de intervención...	11.1	5.6	83.3	0.0
	P8.- Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...	27.8	0.0	72.2	0.0
	P9.- Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...	38.9	5.5	33.4	22.2
	P10.- Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas....	41.2	5.9	29.4	23.5
	P11.- Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...	16.7	16.7	66.6	0.0
	P12.- Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...	5.6	22.2	72.2	0.0

Tabla 5a. Competencia 2: Diagnóstico - Empleadoras

Para el caso de la unidad de competencia 2.1. *Elabora diagnóstico para intervenir*, las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Mucho en juego P7.- *Determina la información a recabar por ámbito de intervención...* (83.3%); P8.- *Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...* y P12.- *Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...* (72.2%); P11.- *Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...* (66.6%) P9.- *Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...* (33.4%), y P10.- *Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...* (29.4%).

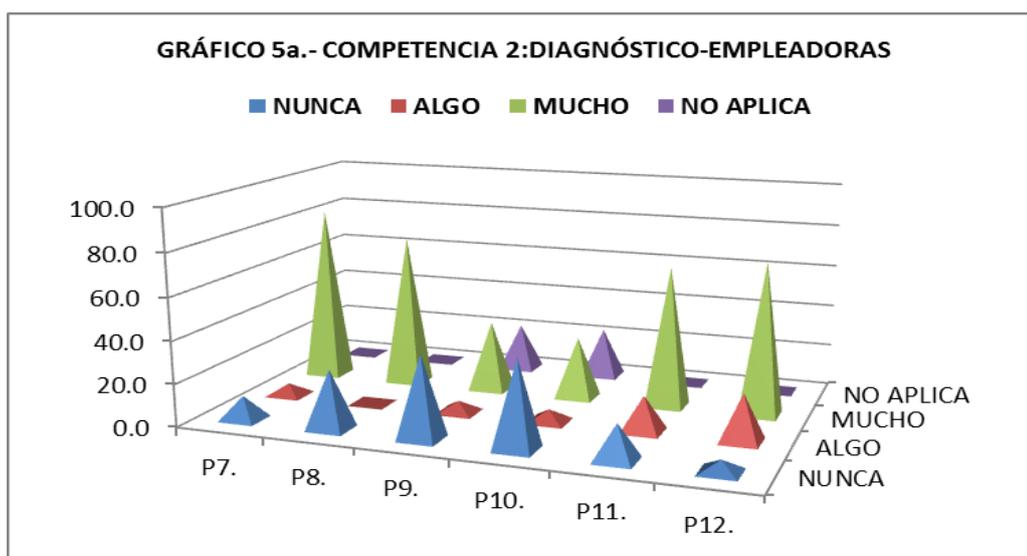
Las empleadoras expresan que las egresadas ponen Algo en juego los elementos de competencia en los siguientes porcentajes: 22.2% el P12; 16.7% el P11; no más del 6% de las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Algo en juego P10, P7 y P9 y ninguna de ellas plantea que las egresadas ponen en juego en Algo P8.

El 41.2% de las empleadoras manifiestan que las egresadas Nunca ponen en juego P10.- *Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...*; el 38.9% de ellas opina que las egresadas Nunca ponen en juego P9.- *Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito*

de intervención...; el 27.8% expresa que las egresadas Nunca ponen en juego P8.- *Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...*; el 16.7% opina que las egresadas Nunca ponen en juego P11.- *Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...*; el 11.1% expresa que las egresadas Nunca ponen en juego P7.- *Determina la información a recabar por ámbito de intervención...*; y sólo el 5.6% plantea que las egresadas Nunca ponen en juego P12.- *Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...*

Los porcentajes de respuesta de las empleadoras se ubican fundamentalmente en el Mucho y el Nunca. En el primero, el porcentaje de respuesta oscila entre el 29.4 hasta 83.3 y para segundo, en el rango 5.6 al 41.2, mientras que el porcentaje correspondiente al valor Algo se mueve en el rango (0.0- 22.2).

En opinión del 23.5% y 22.2 % de las empleadoras, los elementos de competencia que No Aplican, en el campo laboral donde están insertas las egresadas, son el P10.- *Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...* y el P9.- *Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...* respectivamente. A continuación, se presenta el gráfico que ilustra estos resultados:



2.1.3. Alumnas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las alumnas en torno a la unidad de competencia 2.1. *Elabora diagnóstico para intervenir*, se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/ALUMNAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.1. Elabora diagnóstico para intervenir	P7.- Determina la información a recabar por ámbito de intervención...	3.8	23.1	73.1	0.0
	P8.- Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...	0.0	19.2	80.8	0.0
	P9.- Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...	7.7	42.3	50.0	0.0
	P10.- Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas....	7.7	26.9	65.4	0.0
	P11.- Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...	0.0	46.2	53.8	0.0
	P12.- Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...	0.0	19.2	80.8	0.0

Tabla 5a. Competencia 2: Diagnóstico - Alumnas

Para el caso de la unidad de competencia 2.1. *Elabora diagnóstico para intervenir*, las alumnas manifiestan poner Mucho en juego P12.- *Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...* y P8.- *Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...* (80.8%); P7.- *Determina la información a recabar por ámbito de intervención...* (73.1%); P10.- *Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...* (65.4%); P11.- *Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...* (53.8%); P9.- *Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...* (50%).

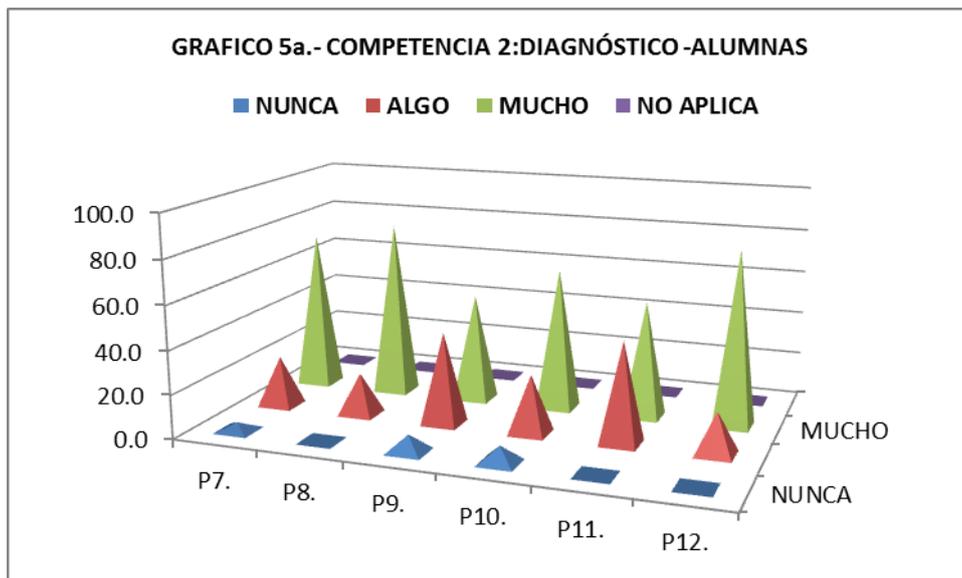
Las alumnas expresan que ponen Algo en juego los elementos de competencia en los siguientes porcentajes: 46.2% el P1; 42.3% el P9; 26.9% el P10; 23.1% el P7 y un 19.2% los elementos P8 y P12.

Resultan relevantes los resultados para el valor Nunca. Todas las alumnas coinciden en poner en juego Mucho o Algo los elementos de competencia P8.- *Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...*; P11.- *Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...* y P12.- *Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...*; el 3.8% de ellas manifiesta que Nunca

ponen en juego P7.- *Determina la información a recabar por ámbito de intervención...*; y el 7.7% expresan que Nunca ponen en juego P9.- *Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...* y P10.- *Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...*

Los porcentajes de respuesta de las egresadas se ubican fundamentalmente en Mucho y Algo. En el primero, el porcentaje de respuesta oscila entre el 50-80.8 y para el segundo, entre 19.2-46.2, mientras que el porcentaje correspondiente al valor Nunca, se mueve en el rango 0-7.7.

En opinión de las alumnas ninguno de los elementos de competencia No Aplican en el campo laboral donde están insertas. A continuación se presenta el gráfico que ilustra los resultados:



2.1.4. Profesorado

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada al profesorado en torno a la unidad de competencia 2.1. *Elabora diagnóstico para intervenir* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/PROFESORADO			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
ra diagn óstico para	P7.- Determina la información a recabar por ámbito de intervención...	0.0	42.9	57.1	0.0

P8.- Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...	0.0	28.6	71.4	0.0
P9.- Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...	0.0	57.1	42.9	0.0
P10.- Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas....	28.6	14.3	57.1	0.0
P11.- Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...	0.0	28.6	71.4	0.0
P12.- Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...	0.0	42.9	57.1	0.0

Tabla 5a. Competencia 2: Diagnóstico - Profesorado

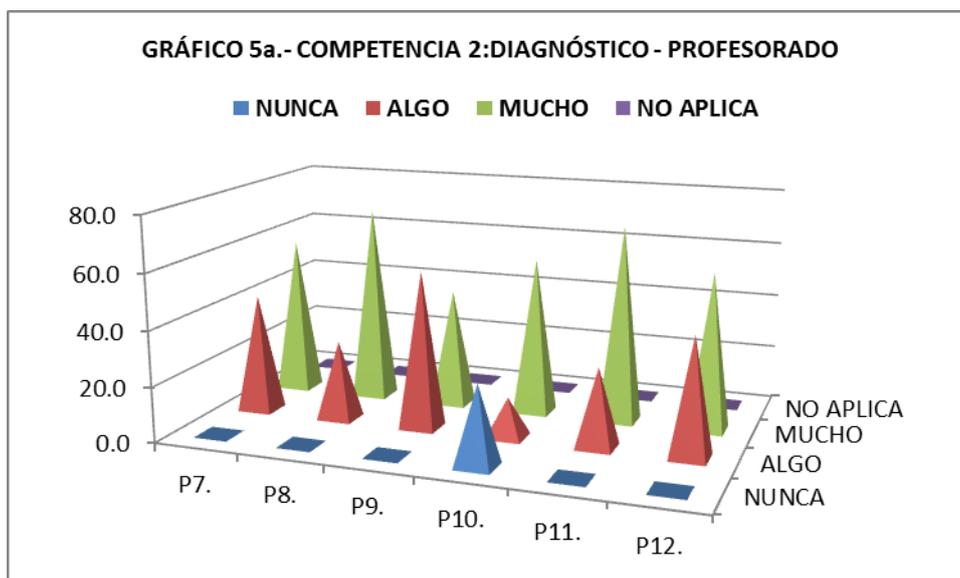
Para el caso de la unidad de competencia 2.1. *Elabora diagnóstico para intervenir*, el 71.4% del profesorado manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego *P8.- Selecciona y/o diseña instrumentos por ámbito de intervención...* y *P11.- Interpreta y valora resultados por ámbito de intervención...*; el 57.1% de ellos expresa que las alumnas ponen Mucho en juego *P7.- Determina la información a recabar por ámbito de intervención...*, *P10.- Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...* y *P12.- Jerarquiza y selecciona las necesidades objeto de intervención...*; y un 42.9% del profesorado opina que alumnas ponen Mucho en juego *P9.- Aplica instrumentos para recabar información de cada ámbito de intervención...*

El profesorado manifiesta que las alumnas ponen Algo en juego los elementos de competencia en los siguientes porcentajes: 57.1% el *P9*; 42.9% el *P7* y el *P12*; 28.6% para el caso de *P8* y *P11* y el 14.3% para el elemento de competencia *P10*.

Resultan relevantes los datos relativos al valor Nunca. En opinión del profesorado, las alumnas siempre ponen en juego ya sea en Algo o Mucho, los elementos de esta unidad de competencia, con excepción de un 28.6% del profesorado que manifiesta que las alumnas Nunca ponen en juego el elemento *P10*. El rango para el valor Mucho es 42.9-71.4, mientras que para Algo es 0-28.6, aunque como se ha podido observar, sólo en un elemento alcanza el límite superior del rango.

En opinión del profesorado, ninguno de los elementos de esta unidad de competencia No Aplican en el campo laboral donde las alumnas realizan sus

prácticas profesionales y de servicio social. El gráfico siguiente ilustra los resultados:



2.1.5. Discusión de resultados. Unidad de competencia: *Elabora diagnóstico para intervenir.*

Los comentarios de algunas de las empleadoras, extraídas de las entrevistas realizadas, en relación a esta unidad de competencia 2.1: *Elabora diagnósticos*, expresan que dos de los seis elementos de competencia No aplican al desempeño de las egresadas en los centros de trabajo donde están laborando. Estos datos se confirman con algunas de las citas extraídas en el análisis:

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1, 3, 4, **9, 10**, 17, 18, 26, 27, 32, 33, 34, 38, 43, 44, 45, 46, 47 y 48] (46/Empl.).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1, 3, 4, **9, 10**, 15, 16, 32, 33, 34, 38 y 46] (47/Empl.).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1, 3, 4, **9, 10**, 16, 17, 18, 26, 27, 32, 33, 34, 38, 46 y 47] (48/Empl.).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1, 3, 4, **9, 10**, 15, 16, 17, 18, 32, 33, 34, 38 y 46] (49/Empl.).

En el caso de los elementos de competencia *P9.- Selecciona y aplica instrumentos...* y *P10.- Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...*, son los que No aplican. Según estas empleadoras, parece haber cierta concordancia con las otras empleadoras, ya que, comparativamente con el resto de los elementos de esta unidad de competencia, el porcentaje de empleadoras que manifiesta que las egresadas ponen Mucho en juego *P9* y *P10* (33.4% y 29.4% respectivamente) es menor que el resto de elementos *P7*, *P8*, *P11* y *P12* que se ubican en el rango (66.6-83.3).

Cabe destacar que, siendo las egresadas responsables de sala, es posible que las empleadoras se refieran a que ponen Mucho en juego estos elementos de competencia en relación a detectar necesidades con base en las cuales diseñan el programa y las actividades didácticas para el grupo de niños/as a su cargo.

De ahí que para la entrevista se haya querido ahondar en ello. Así, para esta unidad de competencia, el contenido abordado en las entrevistas fue la selección y aplicación de instrumentos para recabar información sobre los niños/as, sus familias y la institución; y hacer uso de herramientas informáticas para sistematizar la información recabada.

Una de las egresadas entrevistadas manifiesta al respecto:

Bueno, yo estoy tratando de armar mi propio diagnóstico de la sala y en eso sí estoy tomando en cuenta el contexto socio-económico, el trabajo de la madre, la convivencia que tiene con el niño [...] Lo estoy rescatando [de su experiencia de aplicación de instrumentos en prácticas profesionales y servicio social] para el diagnóstico que intento hacer para el trabajo directo con el niño, pero como tal, que la institución lo pida o sea, como requisito como en otras instituciones donde te piden el diagnóstico de tu sala, pues no (Ent/Egr. Prf).

De hecho, parece ser que para desempeñar su puesto no requiere aplicar instrumentos de evaluación psicopedagógica de los niños/as a su cargo

Dentro de los centros, también tenemos eso, que nosotros no evaluamos, no evaluamos absolutamente nada; de esto se encarga la educadora del centro, vendría siendo como la función del pedagogo en un CENDI, y ellos son los que se

encargan de realizar las evaluaciones psicopedagógicas y le dan la información a la mamá, entonces eso tampoco se hace, en lo laboral no; sí requieren también de nuestro apoyo pero no lo aplicamos (Ent/Egr. Prf 13).

Una de las egresadas manifiesta en la encuesta que: “En el punto 7. sí elaboro diagnósticos pero solamente de los niños a través de sus evaluaciones y también planes de acción (punto 14) y actividades (punto 15), jerarquizando y determinando objetivos y metas (puntos 12 y 13) y solo del grupo a mi cargo”

Por su parte, la empleadora manifiesta que las egresadas como responsables de sala no tienen contacto con padres de familia “[...] ahí como que estamos haciendo un corte, ellas nada más atienden a los niños, pero con padres de familia no se comunican, son las responsables de servicio”. (Ent/Empl. Prf 14). Es de suponer que si las responsables de sala no tienen contacto con los padres de familia, difícilmente puedan indagar sobre las condiciones del contexto familiar. Con respecto a los aspectos psicopedagógicos la empleadora expresa “yo no les vi ningún instrumento diferente a los que hubiera ahí en la guardería, como que más bien daban seguimiento a lo que ya estaba implementado, Pero sí los trabajaban bien” (Ent./Empl. Pfr. 10).

La alumna entrevistada manifiesta que sí aplicó instrumentos:

Era manejado por parte de nosotros... Digamos... el contexto social, afectivo y los demás, eran cubiertos por instrumentos que nosotros... manejamos para saber esa información [...] dentro de las materias que manejamos se nos dio desde el inicio de la formación, se nos dieron materias en donde... pudimos aplicar los instrumentos pero también... nosotros tenemos la capacidad, creo, de hacer nuevos instrumentos, o sea no solamente quedarnos con los que se nos dieron en las materias, sino manejar diferentes, adecuados para lo que queremos detectar en los niños [...] en lo personal diseñé un instrumento para observar como los niños se llevaban con sus papás o los papás como trataban a los niños. Se puede dar cuenta uno, la forma en que la familia se lleva desde el momento en que los van a dejar, el que hable sea el papá, el que hable sea la mamá; entonces yo diseñé un instrumento para darme cuenta de esa parte. (Ent/Aa. Pfr 7, 10 y15).

Es posible que las alumnas hayan logrado poner en juego los elementos de competencia más que las egresadas. Esto es debido a que ellas están “obligadas”

a indagar sobre las condiciones de salud y de contexto de los niños, sus familias y la propia institución para integrar el diagnóstico del proyecto de intervención que desarrollan durante las prácticas profesionales y de servicio social.

El caso de la alumna entrevistada tiene unas características peculiares. Comparativamente con el resto de alumnas y egresadas, realizó sus prácticas profesionales y de servicio social en una estancia de SEDESOL de nueva creación. El hecho de que para este tipo de estancias, SEDESOL haga responsable del servicio a madres de familia, generalmente de precaria escolaridad, bajo el supuesto de que por ser madres “pueden educar” a infantes por un lado, y por el otro, que haya tenido la fortuna de “fundar” el centro. Estos acontecimientos, le permitió desarrollar las competencias, aunque como ella misma expresa en otro momento de la entrevista, no haya podido incluir toda su experiencia en el documento recepcional: “[...] yo en lo personal,... no estoy muy satisfecha con lo que voy a presentar para mi examen de titulación no estoy conforme, porque creo que me pude haber enfocado hacia otro lado ya que, pues, iniciamos la institución y todo eso [...] no va a ser el resultado de lo que realmente tuvimos que hacer” (Ent/Aa. Prf 31y 32) y agrega: “creo que si lo pudimos hacer siendo estudiantes, con mayor razón ya siendo profesionales” (Ent/Aa Prf, 38).

Con respecto a la aplicación de instrumentos para recabar información sobre la gestión institucional con vistas a la mejora en la atención educativa a los menores, la egresada rememora en su testimonio que cuando había hecho el servicio social había podido detectar necesidades “Sí, tanto en las condiciones en que se encuentran las educadoras, en qué necesitarían apoyos; en la parte por ejemplo, de infraestructura, en la parte de los servicios que está ofreciendo.... Yo creo que sí se alcanzarían a detectar y, pues a partir de eso, ver qué instituciones pueden apoyar a los centros” (Ent. Egr prf.27).

La empleadora alude al cursillo de inducción que les dan a las egresadas cuando ingresan a trabajar al centro con la finalidad de que tengan una panorámica general sobre la institución y reconoce que no hay continuidad al respecto (Ent/Empl prf 17). Si las egresadas no tienen acceso a indagar sobre los recursos con que cuenta la institución (humanos, materiales, financieros),

difícilmente puede detectar necesidades y sobre todo, potenciar dichos recursos para ofrecer un mejor servicio a los niños y sus familias.

Por su parte la profesora manifestó:

Claro que sí, yo creo que es donde más hemos intervenido nosotros a nivel de Universidad con las mismas alumnas; Una de las competencias importantes de la LIE y claro, en particular de la Línea de Educación Inicial tiene que ver con elaborar un diagnóstico, con ir al espacio, al ámbito para poder ver qué está pasando ahí, cuál es el estado actual de las cosas y en la parte de salud y de evolución psicopedagógica, es un gran avance lo que hemos hecho con las alumnas; ellas elaboran los instrumentos específicos para ver cuál es la situación psicopedagógica de los niños, retoman el [instrumento] de Educación Inicial Escolarizado [de la SEP], ellas pueden, de lo que hay, seleccionar y diseñar otros ítems, otros aspectos que no consideran los que ya están hechos y lo aplican. En este aspecto creo que sí hemos avanzado todavía más, porque cada diagnóstico que se presenta para hacer su Proyecto de Desarrollo Educativo y titularse, tiene que llevar un diagnóstico sustentado en los instrumentos y en la información que estos instrumentos dan para validar una intervención, o sea, para detectar las necesidades de intervención; creo que esto no puede dejar de estar, de hacerse, se está haciendo mucho, creo que en esto, sí puedo decir que estamos bien. (Ent/Prof Prf. 4).

La profesora entrevistada coincide con la alumna en que no solo aplican instrumentos sino que adecuan los existentes y diseñan otros para cubrir las necesidades de información. Coincide también con la egresada cuando expresa que para la indagación del componente de las relaciones socioafectivas en las familias de los niños/as hay necesidad de trabajarlo más con los estudiantes (Ent/Prof prf 9) y en cuanto al ámbito de la gestión institucional, reconoce que se le está dando mayor importancia pero aún no se ha concretado la elaboración de instrumentos específicos para recabar información. (Ent/Prof prf 13).

Como se detalla en páginas anteriores, los resultados de la encuesta en relación al elemento de competencia *P10.- Sistematiza la información recabada haciendo uso de herramientas informáticas...*son los siguientes:

El 36.8% de las egresadas manifiestan que lo ponen Mucho en juego; el 5.3% opina que lo ponen Algo en juego y el 57.9% Nunca lo ponen en juego. El 29.4% de las empleadoras por su parte manifiestan que las egresadas lo ponen Mucho en juego; un 5.9% opinan que lo ponen Algo en juego; el 41.2% manifiesta que las egresadas Nunca lo ponen en juego y el 23.5% opina que No aplica. El 65.4% de las alumnas manifiestan que ponen Mucho en juego *P10*; el 26.9% opina que lo ponen Algo en juego y el 7.7% Nunca lo ponen en juego. Finalmente, el 57.1% del profesorado manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego *P9*; un 14.3% opina que lo ponen Algo en juego; 28.6% expresa que las alumnas Nunca lo ponen en juego. Al igual que las egresadas y las alumnas, ninguno de los profesores/as considera que este elemento de competencia No aplica en el desempeño de las egresadas y alumnas en el centro de trabajo donde están insertas.

En cuanto a este elemento de competencia, la egresada expresa que la formación recibida en la Unidad UPN-Morelia fue deficiente y que pudo desarrollar la competencia con apoyos externos a la Universidad “a marchas forzadas” para poder concluir su trabajo recepcional pero no menciona su experiencia laboral al respecto: “No, ahí si no; tuvimos que buscar cómo; de alguna manera se llegó a la competencia, pero no porque nos hayan brindado los elementos; Ahí sí nos tocó buscar quién nos ayudara a sistematizar la información para ver cómo graficar, sobre todo, las gráficas de los resultados de la evaluación psicopedagógica” (Ent/Egr prf. 29).

Para los requerimientos del campo laboral, la empleadora refiere que las egresadas que son *Responsable de sala* no requieren usar la computadora “No las de sala no, nada más las que están a cargo de los servicios” (Ent/Empl prf.20) y que éstas egresadas de la LIE-EI que ocupan el cargo de Responsables de Servicio las manejan bien:

Sí, sí son chicas que sí saben utilizar el equipo de cómputo y hacer actividades que nos marcan ahí, por ejemplo, tenemos actividades sistematizadas y sí utilizan los equipos y sí saben realizar las actividades; por ejemplo, realizan ya por medio de la computadora, el registro de asistencia de los niños, justificar faltas, los cambios de sala, programar las evaluaciones del desarrollo también está

sistematizado y bueno, si tienen familiaridad con el uso de la computadora; es muy fácil que se les indique que busquen en el menú, y ya lo hacen ellas solas (Ent/Empl prf. 18).

Por su parte, la alumna coincide con la egresada en que la formación de la Universidad, en el uso de herramientas informáticas para apoyar la sistematización de información e integrar el diagnóstico, es deficiente y que ha logrado ser competente en este aspecto con estudios previos a su ingreso a la Universidad:

Pues, más que nada, las herramientas informáticas que utilizamos, pues fueron... de los conocimientos que nosotros teníamos del bachillerato. En general, la Universidad Pedagógica no es mucho... en lo que se refiere a la parte de informática no... falta; [...] al menos personalmente, de lo poco que sé de computación, sí; es porque ya lo tenía, porque he tomado unos cursos antes de ingresar a la universidad. (Ent/Aa prfs. 26 y 28)

Por su parte, el testimonio de la profesora de la LIE-EI en torno a este elemento de competencia es el siguiente:

Claro, son capaces; también tienen cursos optativos de informática, de computación y hay un centro de cómputo donde también se le dan los elementos para hacer uso del equipo, creo que en eso no hay mucho que trabajarle [...] Sí, sí hacen uso de herramientas informáticas, creo que esto está evidenciado en sus proyectos de desarrollo educativo. Los presentan haciendo uso de las barras, diagramas, tablas, etc., Su propio proceso de sistematizar la información, lo presentan de esa manera, hacen uso de herramientas informáticas, creo que en eso sí (Ent/Prof prfs. 15 y 16).

Como se puede observar, hay discrepancia entre las opiniones de la egresada y la alumna, y la que manifiesta la profesora. Según la profesora, las chicas son competentes en este elemento de competencia gracias a la formación y los servicios que ofrece la Universidad, mientras las chicas manifiestan que han recurrido a apoyos externos (previo o no al ingreso a la UPN) para desarrollarlo. En cualquier caso, las chicas desarrollan el elemento de competencia al integrar

el diagnóstico que presentan en el documento recepcional aunque no hablan de ello en su experiencia laboral.

En resumen, las formas de organización y gestión de los centros donde las egresadas y alumnas están adscritas influyen en el desempeño pleno de los seis elementos que componen la unidad de competencia 2.1.- *Elabora diagnósticos*. En el caso de las egresadas se circunscriben a un diagnóstico psicopedagógico de los niños/as del grupo a su cargo ya que dada la función que cubren en la “guardería”, el acceso a información sobre las familias de los niños/as y sobre los recursos de la institución es casi nulo. En el caso de la alumna entrevistada, se aprecia una mayor posibilidad de despliegue de los elementos de la unidad de competencia debido a que se desempeñó en una estancia infantil de nueva creación dependiente de SEDESOL.

2.2. Unidad de competencia *Diseña plan de acción para intervenir*.

2.2.1. Egresadas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las egresadas en torno a la unidad de competencia 2.2. *Diseña plan de acción para intervenir* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EGRESADAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.2. Diseña plan de acción para intervenir	P13.- Determina objetivos y metas a lograr a través del plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades seleccionadas considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) en el marco de la normatividad y políticas institucionales.	15.8	26.3	57.9	0.0
	P14.- Define las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.	5.3	36.8	57.9	0.0
	P15.- Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.	5.3	10.5	84.2	0.0
	P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la con los miembros de la familia involucrados en la educación de los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.	36.8	15.8	47.4	0.0

P17.- Diseña y programa actividades a realizar con los profesionales y directivos de la institución para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.	42.1	10.5	47.4	0.0
P18.- Aprovecha los mecanismos de gestión existentes y/o crea los necesarios para involucrar – cuando sea pertinente- a los niños, su familia, profesionales y directivos y otros actores- en las actividades programadas.	38.9	16.7	44.4	0.0
P19.- Elabora cronograma de actividades del plan de acción, atendiendo al calendario escolar, los horarios de la jornada laboral del Centro y de trabajo de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.	26.3	26.3	47.4	0.0

Tabla 5b. Competencia 2: Plan De Acción - Egresadas

Con respecto a esta competencia, las egresadas manifiestan poner Mucho en juego *P15.-Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as...* (84.2%); *P13.- Determina objetivos y metas de intervención...* y *P14.- Define líneas para la intervención* (57.9%); *P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...*, *P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal...* y *P19.- Elabora cronograma de actividades...* (47.4%); y *P18.- Aprovecha y crea mecanismos de gestión para realizar las actividades...* (44.4%).

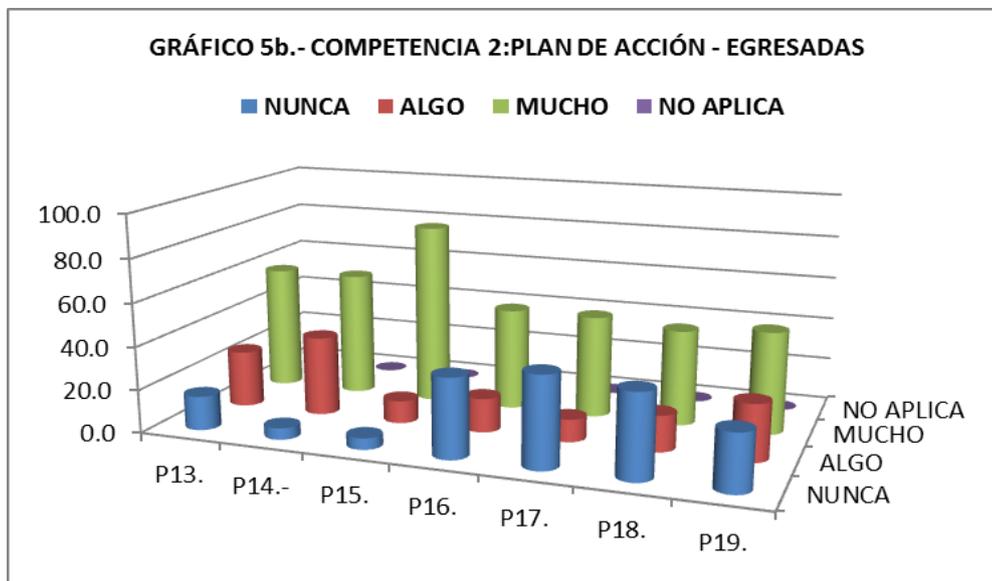
El 36.8% de las egresadas expresan que ponen Algo en juego *P14*; el 26.3% de ellas manifiesta que ponen Algo en juego *P13* y *P19*; el 16.7% se inclina por *P18*; el 15.8% por *P16*; y el 10.5% por *P15* y *P17*.

El 42.1% de las egresadas manifiesten que Nunca ponen en juego *P17*; el 38.9% Nunca ponen en juego *P18*; el 36.8% expresa que Nunca ponen en juego *P16*; el 26.3% se inclina por *P19*; el 15.8% manifiesta que Nunca ponen en juego *P13* y el 5.3% se inclina por *P14* y *P15*.

Los porcentajes de respuesta de las egresadas se ubican fundamentalmente en el Mucho y el Algo. En el primero, el porcentaje de respuesta oscila entre el 44.4% y 57.9% y para segundo, en el rango 10.5% y el 10.5%, mientras que el porcentaje correspondiente al valor Nunca se mueve en el rango 5.3% y 42.1%.

En opinión de las egresadas ninguno los elementos de competencia No Aplican en el campo laboral donde están insertas.

El gráfico siguiente ilustra los resultados:



2.2.2. Empleadoras

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las empleadoras en torno a la unidad de competencia 2.2. *Diseña plan de acción para intervenir* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EMPLEADORAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.2. Diseña plan de acción para intervenir	P13.- Determina objetivos y metas de intervención...	11.1	16.7	72.2	0.0
	P14.- Define líneas de acción para intervención...	22.2	16.7	61.1	0.0
	P15.- Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as...	0.0	11.1	77.8	11.1
	P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...	27.8	16.6	38.9	16.7
	P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal...	5.6	44.4	27.8	22.2
	P18.- Aprovecha y crea mecanismos de gestión para realizar las actividades...	16.7	27.7	33.4	22.2
	P19.- Elabora cronograma de actividades...	16.7	16.7	66.6	0.0

Tabla 5b. Competencia 2: Plan de acción - Empleadoras

Para el caso de esta unidad de competencia las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Mucho en juego *P15.-Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as...* (77.8%); *P13.- Determina objetivos y metas de intervención...* (72.2%); *P19.- Elabora cronograma de actividades...* (66.6%); *P14.- Define líneas para la intervención* (61.1%); *P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...* (38.9%); *P18.- Aprovecha y crea mecanismos de gestión para realizar las actividades ...* (33.4%); y el 27.8% se inclina por *P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal...*

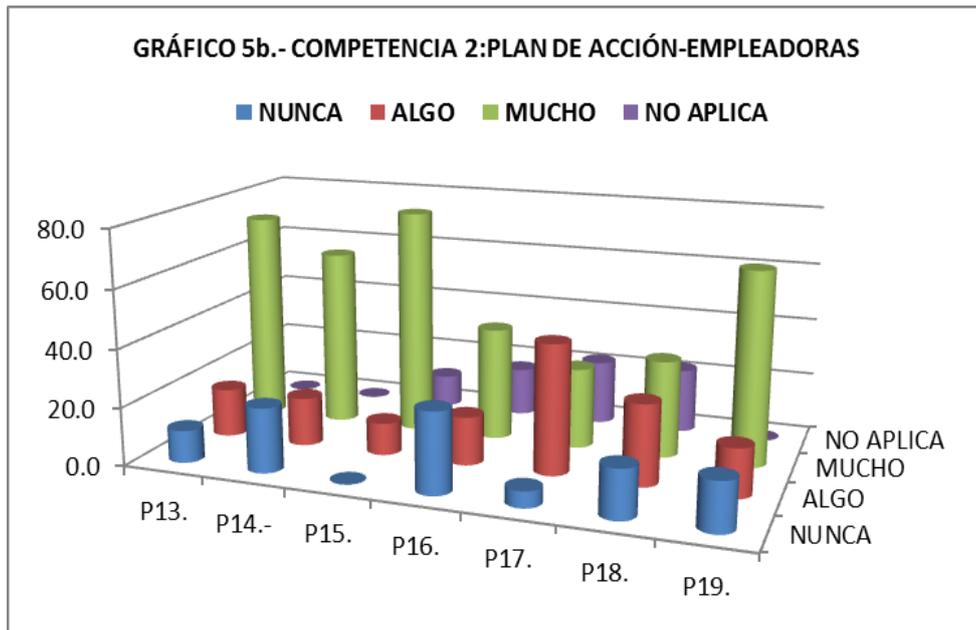
El 44.4% de las empleadoras opina que las egresadas ponen Algo en juego *P17*; el 27.7% de ellas manifiesta que ponen Algo en juego *P18*; el 22.2% se inclina por *P19*; el 16.7% se inclina por *P13, P14, P16 y P19* y el 11.1% de las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Algo en juego *P15*.

El 27.7% de las empleadoras manifiestan que las egresadas Nunca ponen en juego *P16*; el 22.2% que las egresadas Nunca ponen en juego *P14*; el 16.7% de las empleadoras expresa que las egresadas Nunca ponen en juego *P18 y P19*; el 11.1% manifiesta que las egresadas Nunca ponen en juego *P13*; el 5.6% manifiesta que las egresadas Nunca ponen en juego *P17* y el 0.0% de las empleadoras expresa que las egresadas Nunca ponen en juego el elemento de competencia *P15*.

Los porcentajes de respuesta de las empleadoras se ubican fundamentalmente en el Mucho y el Algo. En el primero, el porcentaje de respuesta oscila entre el 27.8% y 77.8% y para segundo, en el rango 11.1% y el 44.4%, mientras que el porcentaje correspondiente al valor Nunca se mueve en el rango 0.0% y 27.7%.

En opinión del 22.2% de las empleadoras refiere que *P17 y P18* No Aplican en el campo laboral donde están insertas las egresadas; el 16.7% considera que No aplica *P16* y el 11.1% que No aplica *P15*.

El gráfico siguiente ilustra los resultados:



2.2.3. Alumnas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las alumnas en torno a la unidad de competencia 2.2. *Diseña plan de acción para intervenir* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/ALUMNAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.2. Diseña plan de acción para intervenir	P13.- Determina objetivos y metas de intervención...	3.8	34.7	61.5	0.0
	P14.- Define líneas de acción para intervención...	7.7	26.9	65.4	0.0
	P15.- Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as...	0.0	15.4	84.6	0.0
	P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...	26.9	30.8	42.3	0.0
	P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal...	7.7	53.8	38.5	0.0
	P18.- Aprovecha y crea mecanismos de gestión para realizar las actividades...	7.7	65.4	26.9	0.0
	P19.- Elabora cronograma de actividades...	3.8	23.1	73.1	0.0

Tabla 5b. Competencia 2: Plan de acción - Alumnas

Para el caso de esta unidad de competencia las alumnas manifiestan poner Mucho en juego *P15.-Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as ...* (84.6%); *P19.- Elabora cronograma de actividades...* (73.1%); *P14.- Define líneas para la intervención* (65.4%); *P13.- Determina objetivos y metas de intervención...*(61.5%); *P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...*(42.3%) y *P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal...* (38.5%) y *P18.- Aprovecha y crea mecanismos de gestión para realizar las actividades...* (26%9).

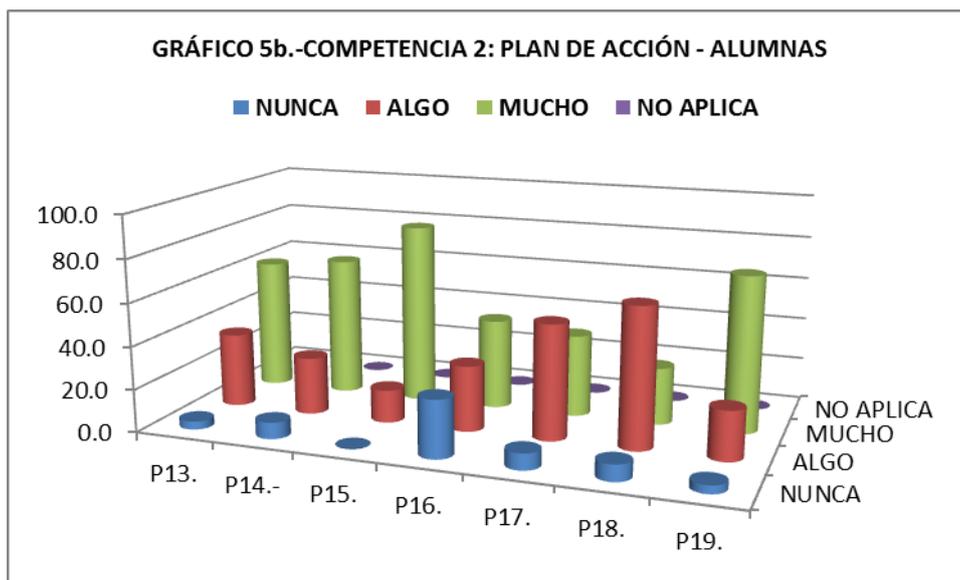
El 65.4% de las alumnas expresan que ponen Algo en juego *P18*; el 53.8% de ellas manifiesta que ponen Algo en juego *P17*; el 34.7% se inclina por *P13*; el 30.8% por *P16*; el 26.9%% por *P14*; el 23.1% por *P19* y 15.4% de las alumnas opina que ponen Algo en juego *P15*.

El 26.9% de las alumnas manifiestan que Nunca ponen en juego *P16*; el 7.7% Nunca ponen en juego *P14*, *P17* y *P18*; el 3.8% expresa que Nunca ponen en juego *P13* y *P19* y 0.0% manifiesta que Nunca ponen en juego *P15*%.

Los porcentajes de respuesta de las alumnas se ubican fundamentalmente en el Mucho y el Algo. En el primero, el porcentaje de respuesta oscila entre el 26.9% y 84.6% y para segundo, en el rango 15.4% y el 65.4%, mientras que el porcentaje correspondiente al valor Nunca se mueve en el rango 0.0% y 26.9%.

En opinión de las egresadas ninguno los elementos de competencia No Aplican en el campo laboral donde están insertas.

El gráfico siguiente ilustra los resultados:



2.2.4. Profesorado

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada al profesorado en torno a la unidad de competencia 2.2. *Diseña plan de acción para intervenir* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/PROFESORADO			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.2. Diseña plan de acción para intervenir	P13.- Determina objetivos y metas de intervención...	0.0	28.6	71.4	0.0
	P14.- Define líneas de acción para intervención...	0.0	28.6	71.4	0.0
	P15.- Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as...	0.0	42.9	57.1	0.0
	P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...	14.3	57.1	28.6	0.0
	P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal...	0.0	57.1	42.9	0.0
	P18.- Aprovecha y crea mecanismos de gestión para realizar las actividades...	0.0	57.1	42.9	0.0
	P19.- Elabora cronograma de actividades...	0.0	28.6	71.4	0.0

Tabla 5b. Competencia 2: Plan de acción - Profesorado

Para el caso de esta unidad de competencia el profesorado manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego en sus prácticas profesionales y de servicio

social: *P13.- Determina objetivos y metas de intervención...*, *P14.- Define líneas para la intervención y P19.- Elabora cronograma de actividades...* (71.4%); *P15.- Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as...* (57.1%); *P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal...* y *P18.- Aprovecha y crea mecanismos de gestión para realizar las actividades...* (42.9%); y *P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...* (28.6%)

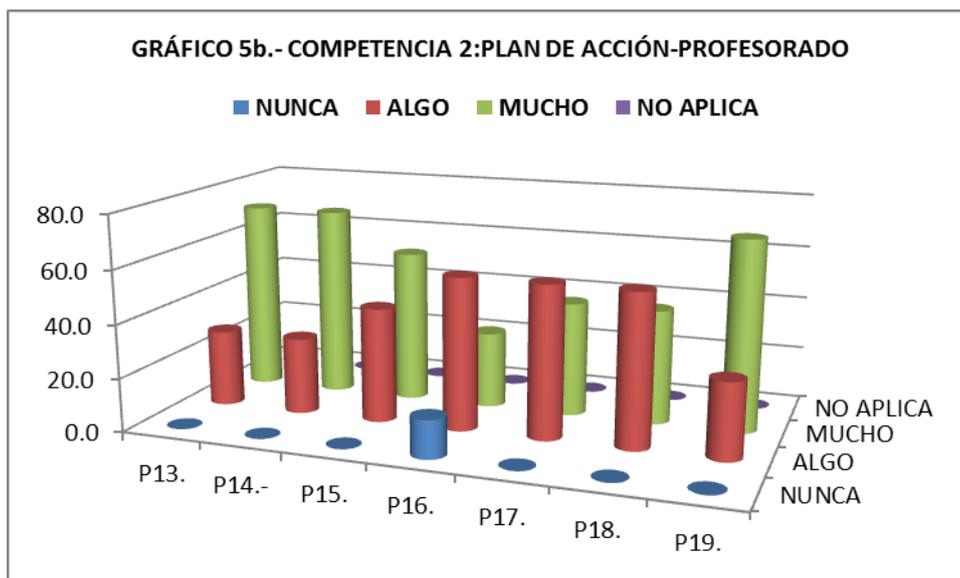
El 57.1% del profesorado manifiesta que las alumnas ponen Algo en juego en sus prácticas profesionales y de servicio social *P16, P17 y P18*; el 42.9% opina que las alumnas ponen Algo en juego *P15*; y el 28.6% manifiesta que las alumnas ponen Algo en juego *P13, P14 y P19*.

El 14.3% del profesorado expresa que las alumnas Nunca ponen en juego *P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...* y el 0.0% expresa que las alumnas Nunca ponen en juego el resto de los elementos de competencia (*P13, P14, P15, P17, P18 y P19*)

Los porcentajes de respuesta del profesorado se ubican claramente en los valores Mucho y Algo. En el primero, el porcentaje de respuesta oscila entre el 28.6% y 71.4%; y para segundo, en el rango 28.6%- 57.1%, mientras que el porcentaje correspondiente al valor Nunca se mueve en el rango 0.0%.14.3%.

En opinión del profesorado, ninguno de los elementos de competencia No aplica en las prácticas profesionales y de servicio social que realizan las alumnas en centros de trabajo de Educación Inicial.

El gráfico siguiente ilustra los resultados:



2.2.5. Discusión de los resultados correspondientes a la unidad de competencia *Diseña plan de acción para intervenir.*

En esta Unidad de competencia, el elemento que alcanza el más alto porcentaje comparativamente con el resto de ellos y con los otros dos valores es *P15.- Diseña y programas a realizar con los niños/as...* En opinión de las egresadas, empleadoras y alumnas (alrededor del 80% opina que se pone Mucho en juego).

Estos resultados son concordantes con la función de responsable de sala que cubre la mayoría de egresadas y alumnas en los centros de trabajo donde se desempeñan.

Parece ser que tanto egresadas como alumnas no pudieron desarrollar programas y actividades para la atención a familias y al personal de la institución. Esta situación, se refleja en los comentarios vertidos en la encuesta.

En los comentarios de las empleadoras que mencionamos anteriormente con respecto a los elementos de competencia que No Aplican¹⁶, se remarcan ahora los que tienen que ver con esta unidad de competencia:

¹⁶ Los elementos de competencia a los que aluden las empleadoras son: *P15.- Diseña y programa actividades didácticas a realizar con los niños/as...*; *P16.- Diseña y programa actividades a realizar*

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,**17,18**,26,27,32,33,34,38,43,44,45,46,47 y 48] (046/Empl).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,**15,16**,32,33,34,38 y 46] (047/Empl).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,**16,17,18**,26,27,32,33,34,38,46 y 47] (048/Empl).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,**15,16,17,18**,32,33,34,38 y 46] (049/Empl).

De ahí que los dos aspectos que se abordaron en la entrevista fueron: la determinación de objetivos y metas del proyecto de intervención en función del diagnóstico realizado y la definición del plan de acción articulando coherentemente las estrategias de atención a niños, sus familias y la gestión institucional.

La egresada entrevistada hace referencia a su experiencia en prácticas profesionales y servicio social cuando aún era alumna de la UPN en virtud de su recién ingreso al trabajo. Pone de manifiesto que hubo deficiencias en la formación didáctica que la Universidad le proporcionó, aunque reconoce que con los elementos que se le brindaron pudo alcanzar los objetivos y metas de su proyecto de intervención.

Yo creo que ahí faltaría en lo didáctico o sea para trabajar directamente con los niños, yo creo que ahí sí faltaron elementos para brindarle al niño lo que requería, que sí, sí logramos, bueno al menos yo alcanzo a observar que si alcancé a cumplir los objetivos, las metas y sí logré darle una estructura coherente [...] Sí, sí diseñé [estrategias de atención a padres], pero no pude aplicar porque en ese momento se vino el paro, precisamente estaba a punto de estallar y ya no pude aplicarlo porque considere de mayor importancia aplicar con agentes propiamente de la institución y con los niños directamente y dejé de lado el trabajo con los padres, [...] desde el momento que detectas que los papás te pueden apoyar y

con la familia de los niños/as...; P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal..., y P18.- Aprovecha y crea mecanismos de gestión...

ves la manera de cómo lo pueden hacer, yo creo que ya te están dando elementos [la UPN]; y de la misma manera con la gestión (Ent/Egr prf 38,39).

El testimonio de la empleadora entrevistada al respecto es el siguiente:

Sí, yo una cualidad que he observado en ellas es su capacidad para planear; comprenden con mucha facilidad cómo estructurar sus planes, cómo hacerlo de tal manera que se atienden las necesidades de los niños y además dar sugerencias de cómo trabajar las actividades. La verdad para mí ha sido sorpresa porque yo estoy muy cazada con las licenciadas de educación preescolar y como que de pronto ver una licenciada en intervención educativa, “no trae las materias, no trae las tablas, no, no va a dar el ancho”, pero la verdad lo que he observado y lo que me han comentado las directoras, incluso los dueños de las guarderías, es que esta parte la tienen muy bien las señoritas, las egresadas (Ent/Empl prf 22).

Y agrega con relación a las estrategias de atención a padres:

Sí, creo e insisto en que esta parte la llevan muy bien, incluso hoy vi cómo, después de los resultados de evaluación del niño, dejan tareas para casa, en casa ayudar a los niños repetir palabras, a que en la calle vayan diciendo qué es lo que ven, o sea, conforme al aspecto que le falta desarrollar al niño; es decir, con actividades muy sencillas, están ellas articulando lo que es la guardería, el trabajo de ellas, y cómo los padres pueden complementar esta parte, creo que lo hacen muy bien (Ent/Empl prf 23).

Pasemos ahora al testimonio de la alumna entrevistada:

Sí, pues igualmente yo creo que también, como eran muchas las necesidades, se tendría que haber trabajado con padres, con personal de la institución, con directivos de la institución y con los niños, pero... bueno; en lo personal mi proyecto no fue así. Únicamente tomé a los niños como parte de mi proyecto, por lo mismo; porque los padres no tienen disposición para colaborar en un proyecto de este tipo, por el tiempo, sobre todo. Y pues en lo institucional, también al final, bueno, ya al momento de aplicar, de diseñar el plan de acción, no se tuvo la disposición por parte del personal ni del directivo para aplicar el proyecto. Entonces, por tal motivo, nada más apliqué en mi plan de acción, digamos...

acciones didácticas, no de lo institucional ni con trabajo con padres (Ent/Aa prf 40).

Estas opiniones permiten observar que la fase del diseño y desarrollo del plan de acción se centra en las actividades didácticas, de actividades docentes frente a grupo. Nuevamente las condiciones institucionales limitan el desarrollo de esta unidad de competencia a plenitud. Sin embargo, para el puesto que desempeñan ponen juego elementos de competencia que satisfacen los requerimientos del campo laboral, como lo manifiesta la empleadora.

También los testimonios reflejan que la programación de actividades enfocadas a padres de familia y personal del centro de trabajo, si bien pudieron haber sido diseñadas (como manifiestan la egresada y la alumna) dichas programaciones, no se pusieron en práctica. Esto se refleja en los porcentajes obtenidos para *P16.- Diseña y programa actividades a realizar con la familia de los niños/as...* (el 47.4% de las egresadas; el 38.9% de las empleadoras, el 42.3% de las alumnas y el 28.6% del profesorado) y para *P17.- Diseña y programa actividades a realizar con directivos y personal...* (el 47.4% de las egresadas; el 27.8% de las empleadoras, el 38.5% de las alumnas y el 42.9% del profesorado).

La profesora alude en la entrevista a la debilidad que ha podido encontrar en la articulación de las estrategias de atención a niños, padres y personal del centro aunque manifiesta que las chicas sí logran hacerlo. Su referente es el diseño del plan en lo general y sus reflexiones están puestas más en el “deber ser” del diseño de planeación de la intervención que en manifestar cuál es la problemática que enfrentan las alumnas para articular dichas estrategias de atención:

Ha sido...sí lo logran, pero sí hay en su proceso de formación, y es una evaluación que yo puedo hacer en este momento inclusive que yo he estado pensado, que es uno de los puntos más débiles que tenemos. [...]¿qué tantos elementos les estamos dando para el diseño? para que realmente hagan un diseño muy congruente; un diseño muy cuidado. Y de repente me da la impresión, además con elementos, que ahí es dónde nos falta un poquito más de trabajar con ellas desde los otros cursos [...]Dentro del diseño hay varios elementos que

ellas, en su formación, a lo largo de su formación profesional, ya concretarlo, sobre todo hacer un plan de intervención; en 7º y 8º es donde uno ve las debilidades de la formación y una de las que yo veo más débil es el diseño, porque ahí tiene que definir bien cuáles son las estrategias, cuáles son las actividades, la secuencia de la actividad para que sea lógica, congruente y se llegue al propósito; cómo colaborar institucionalmente si los agentes educativos van a intervenir o nada más ellas, con padres, etc., entonces, sí considero que ahí...trabajar las estrategias, o sea, esa parte metodológica es la que considero que necesitamos un poquito profundizarla más como Cuerpo Académico también y con ellas...(Ent/Prof prfs. 23, 26 y 28)

En resumen, se podría decir con relación a la unidad de competencia 2.2.- *Elabora plan de acción para la intervención* que las opiniones de egresadas, empleadoras y alumnas están centradas mayoritariamente en el elemento P16.- *Diseña y programa actividades a realizar con los niños/as...*, y que ello está vinculado con el puesto de trabajo que desempeñan las egresadas y alumnas donde laboran y practican. En este mismo sentido, se expresa una de las egresadas en el comentario vertido en su cuestionario: Retomamos también el comentario de 07/Egr “En el punto 7.- Sí elaboro diagnósticos pero solamente de los niños a través de sus evaluaciones y también planes de acción (punto 14) y actividades (punto 15), jerarquizando y determinando objetivos y metas (puntos 12 y 13) y solo del grupo a mi cargo. Para los puntos 18 y 19 [Aprovecha y crea mecanismos de gestión y Elabora cronograma de actividades]... sólo se realizan hacia los niños.”

2.3. Unidad de competencia: 2.2. *Diseña seguimiento y evaluación de la intervención.*

2.3.1. Egresadas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las egresadas en torno a esta la unidad de competencia se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EGRESADAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA

2.3. Diseña seguimiento y evaluación de la intervención	P20.- Determina momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores de seguimiento y evaluación del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas.	21.1	21.1	57.8	0.0
	P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad para dar seguimiento a los procesos, a fin de lograr los resultados propuestos.	21.1	21.1	57.8	0.0
	P22.- Toma decisiones con base en resultados del seguimiento de los procesos para modificar o no la planificación, a fin de obtener los resultados propuestos.	15.8	31.6	52.6	0.0
	P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial para identificar la aproximación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.	15.8	31.6	52.6	0.0
	P24.- Diseña instrumentos e indicadores para para llevar a cabo la evaluación final en relación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.	26.3	15.8	57.9	0.0

Tabla 5c. Competencia 2: Seguimiento y evaluación - Egresadas

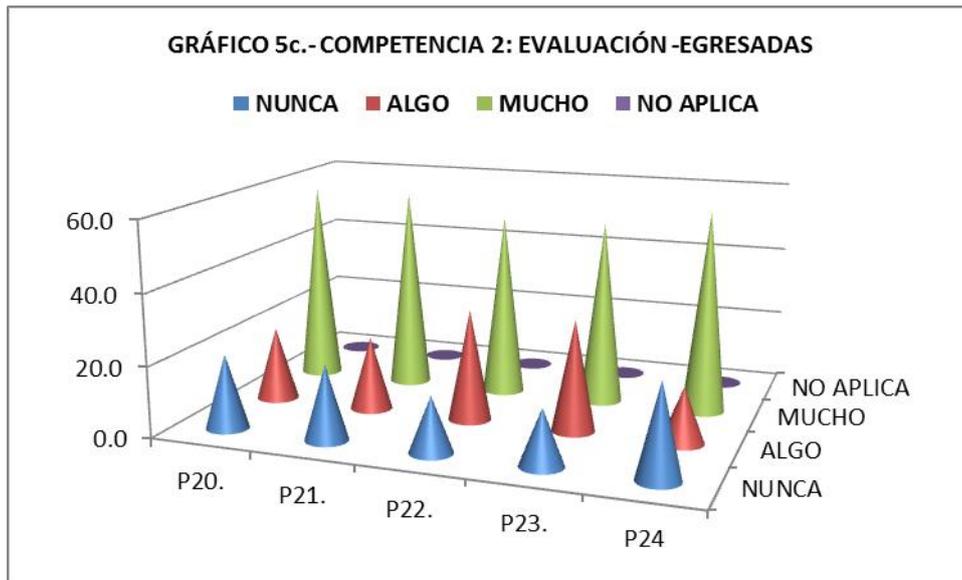
Para el caso de esta unidad de competencia las egresadas manifiestan poner Mucho en juego *P20.-Determina momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores...; P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad...; y P24.- Diseña instrumentos e indicadores para evaluación final... (57.8%);* y para los elementos de competencia *P22.-Toma decisiones con base en resultados seguimiento... y P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial... (52.6%).*

El 31.6% de las egresadas expresan que ponen Algo en juego *P22 y P23;* el 21.1% de ellas manifiesta que ponen Algo en juego *P20 y P21;* y el 15.8% se inclina por *P24.*

El 26.3% de las egresadas manifiesten que Nunca ponen en juego *P24;* el 21.1% Nunca ponen en juego *P20 y P21;* y el 15.8% expresa que Nunca ponen en juego *P22 y P23.*

En opinión de las egresadas ninguno los elementos de competencia No Aplican en el campo laboral donde están insertas.

El siguiente gráfico ilustra los resultados:



2.3.2. Empleadoras

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las empleadoras en torno a la unidad de competencia 2.3. *Diseña seguimiento y evaluación de la intervención* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EMPLEADORAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.3. Diseña seguimiento y evaluación de la intervención	P20.- Determina momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores...	16.7	22.2	61.1	0.0
	P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad...	11.1	50.0	38.9	0.0
	P22.- Toma decisiones con base en resultados del seguimiento...	0.0	27.8	72.2	0.0
	P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial...	22.2	11.1	66.7	0.0
	P24.- Diseña instrumentos e indicadores para evaluación final de la intervención...	33.3	11.1	55.6	0.0

Tabla 5c. Competencia 2: Seguimiento y evaluación - Empleadoras

El 72.2% de las empleadoras manifiesta que las egresadas pone Mucho en juego *P22.-Toma decisiones con base en resultados seguimiento...*; el 66.7% se inclina por *P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial...*; el 61.1% por *P20.-Determina momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores...*; el 55.6% por *P24.- Diseña instrumentos e*

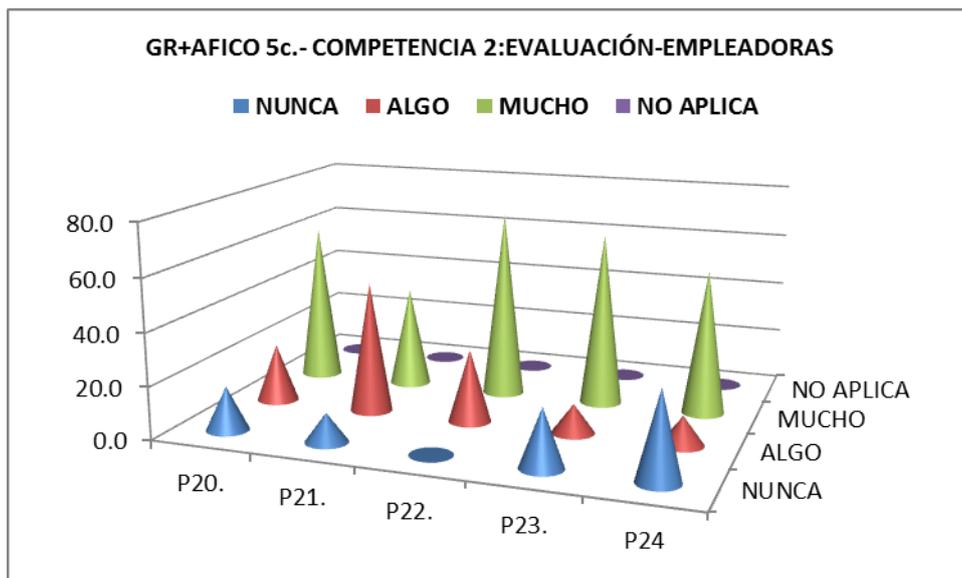
indicadores para evaluación final... y el 38.9% por P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad...

El 50% de las empleadoras expresan que las egresadas ponen Algo en juego P21; el 27.8% de ellas manifiestan que ponen Algo en juego P22; el 22.2% de ellas se inclina porque las egresadas ponen Algo en juego P20 y el 11.1% se inclina por P23 y P24.

El 33.3% de las empleadoras manifiestan que las egresadas Nunca ponen en juego P24; el 22.2% Nunca ponen en juego P23; el 16.7% expresa que Nunca ponen en juego P20; el 11.1% se inclina por P21; y el 0.0% por P22.

En opinión de las empleadoras ninguno los elementos de competencia No Aplican en el campo laboral donde están insertas las egresadas.

El siguiente gráfico ilustra los resultados:



2.2.3. Alumnas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las alumnas en torno a la unidad de competencia 2.3. *Diseña seguimiento y evaluación de la intervención* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/ALUMNAS			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.3. Diseña seguimiento y evaluación de la intervención	P20.- Determina momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores...	0.0	26.9	73.1	0.0
	P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad...	3.8	30.8	65.4	0.0
	P22.- Toma decisiones con base en resultados del seguimiento...	3.8	38.5	57.7	0.0
	P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial...	0.0	42.3	57.7	0.0
	P24.- Diseña instrumentos e indicadores para evaluación final de la intervención...	3.8	23.1	73.1	0.0

Tabla 5c. Competencia 2: Seguimiento y evaluación - Alumnas

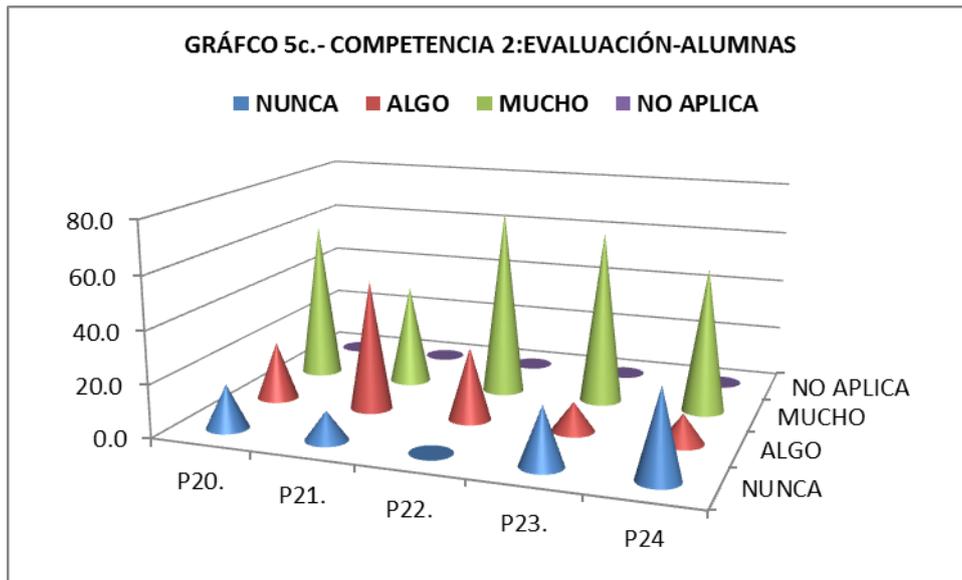
Para el caso de esta unidad de competencia las alumnas manifiestan poner Mucho en juego: *P20.-Determina momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores... y P24 (73.1%); P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad... (64.4%); y P22.-Toma decisiones con base en resultados seguimiento... y P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial... (57.7%).*

El 42.3% de las alumnas expresan que ponen Algo en juego *P23*; el 38.5% de ellas manifiesta que ponen Algo en juego *P22*; el 30.8%% se inclina por *P21*; el 26.9% por *P20*; y el 23.1%% por *P24*.

El 3.8% de las alumnas manifiestan que Nunca ponen en juego *P21, P22 y P24*; y el 0.0% de ellas expresa que Nunca ponen en juego *P20 y P23*.

En opinión de las egresadas ninguno los elementos de competencia No Aplican en el campo laboral donde están insertas.

El siguiente gráfico ilustra los resultados:



2.3.4. Profesorado

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada al profesorado en torno a la unidad de competencia 2.3. *Diseña el seguimiento y la evaluación de la intervención* se muestran en la siguiente tabla:

U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/PROFESORADO			
		NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
2.3. Diseña seguimiento y evaluación de la intervención	P20.- Determina momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores...	0.0	28.6	71.4	0.0
	P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad...	14.3	14.3	71.4	0.0
	P22.- Toma decisiones con base en resultados del seguimiento...	14.3	14.3	71.4	0.0
	P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial...	14.2	42.9	42.9	0.0
	P24.- Diseña instrumentos e indicadores para evaluación final de la intervención...	14.2	42.9	42.9	0.0

Tabla 5c. Competencia 2: Seguimiento y evaluación - Profesorado

Para el caso de esta unidad de competencia el profesorado expresa que las alumnas ponen Mucho en juego: *P20.-Determina momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores...; P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad... y P22.-Toma decisiones con base en resultados seguimiento; y el 42.9% del profesorado manifiesta que las alumnas*

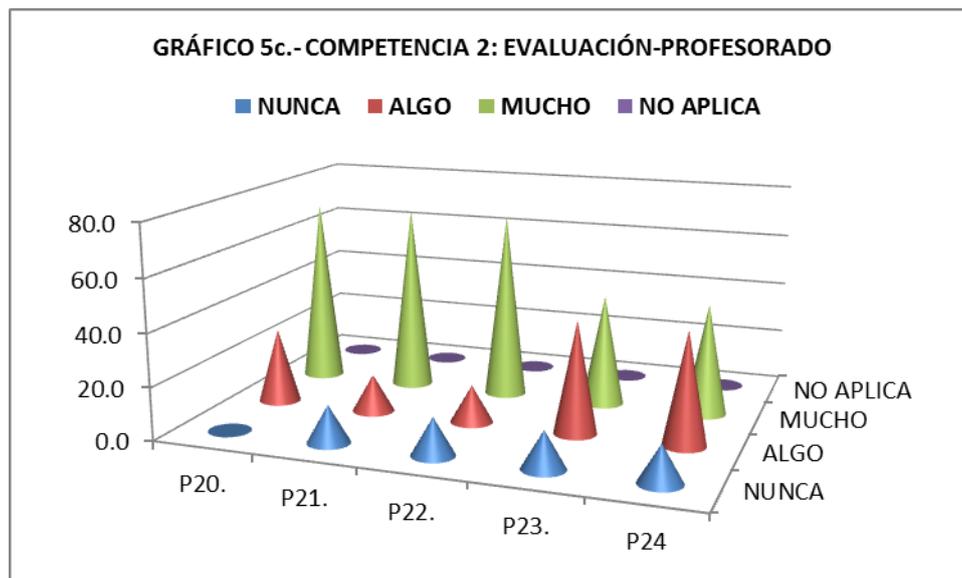
ponen Mucho en juego *P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial...* y *P24.- Diseña instrumentos e indicadores para la evaluación final de la intervención...*

El 42.9% del profesorado manifiesta que las alumnas ponen Algo en juego en sus prácticas profesionales y de servicio social *P23* y *P24*; el 28.6% se inclina por *P20* y el 14,3 expresa que las alumnas ponen Algo en juego *P21* y *P22*.

El 14.3% del profesorado expresa que las alumnas Nunca ponen en juego *P21* y *P22*; el 14.2% se inclina por *P23* y *P24*; y el 0.0% por *P20*.

En opinión del profesorado ninguno de los elementos de competencia No aplica en las prácticas profesionales y de servicio social que realizan las alumnas en centros de trabajo de Educación Inicial.

El siguiente gráfico ilustra los resultados:



2.3.5. Discusión de los resultados correspondientes a la unidad de competencia *Diseña el seguimiento y la evaluación de la intervención.*

En los resultados de la encuesta llaman la atención dos cosas: una es que las empleadoras consideran que todos los elementos de la unidad Aplican a diferencia del resto de las competencias; y la otra, el alto porcentaje de los

informantes (más del 50%) que manifiesta que las egresadas y las alumnas ponen en juego Mucho todos los elementos de competencia, con excepción del profesorado (42,9%) que expresa que ponen Mucho en juego *P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial...* y *P24.- Diseña instrumentos e indicadores para la evaluación final de la intervención.*

De ahí que, para la entrevista, se integraron los cinco elementos de competencia en la pregunta con la finalidad de analizar qué se evaluaba. La pregunta planteada es: ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de dar seguimiento y evaluar los aprendizajes de los niños/as; la participación de los padres en apoyo a los mismos; y los cambios en la gestión institucional que los facilita, haciendo uso de las técnicas, instrumentos e indicadores pertinentes al caso?

En el caso de la egresada y la alumna entrevistadas su testimonio se centra en concretar, en su documento recepcional, el seguimiento y la evaluación llevada a cabo. El testimonio de la egresada es el siguiente:

Creo que sí nos dieron elementos para evaluación [la UPN], pero creo que también faltó un poquito; como que ser más específicos en qué momentos evaluar en el desarrollo de los proyectos, porque sí evaluamos, sí se llevó una evaluación continua, pero nos perdimos en los momentos, hasta dónde terminó la inicial, en dónde empezó la del proceso y en dónde termina o qué es la evaluación final; creo que ahí hubo un poquito de problema al momento de llegar a la evaluación final, [...]se confundió la evaluación del proceso con la evaluación final, como que si hubo así como qué es de lo final y qué de proceso, ahí entonces nuevamente, ir a consultar a maestros de manera directa y aquí cómo le voy a hacer, porque ya tengo aquí todo mi proceso de evaluación, estuve aplicando, estuve valorando, estuve observando, pero y ahora en dónde los separo[...] En lo personal, yo sí evalúe en relación a los objetivos, sobre todo para la final,... este, creo que los objetivos en el proceso, pues era imposible quitarlos porque era a dónde quería llegar, pero lo final, definitivamente evalúe sobre mis objetivos y sobre la meta que yo quería alcanzar (Ent/Egr prfs 44, 46 y 47).

La alumna expresa:

¿La evaluación?... Pues ahorita es en el proceso en el que yo estoy en mi proyecto [evaluación final] y sí se me está haciendo un poco difícil, en la parte de evaluación, del seguimiento ... bueno, ya para evaluar los aprendizajes de los niños, para evaluar los resultados de mi proyecto sí se me está haciendo un poco difícil. Pero es resultado otra vez de las limitantes que vienen desde los centros apartados, de que no hay mucho apoyo con los padres y creo que hubiera sido más fácil evaluar en conjunto a toda la institución, no solamente a los niños... eso es lo que... Pero la universidad sí nos da las herramientas para... para alcanzar esta competencia...(Ent/Aa prfs 43)

La empleadora, por su parte manifiesta:

Sí, en el aspecto de evaluar ya tenemos instrumentos dados, formatos ya establecidos, sin embargo cuando ellas detectan alguna necesidad que se tenga que trabajar con los niños, lo hacen, comunican bien a los padres de familia, si no ellas directamente, le dejan ahí la indicación con la responsable del servicio y bueno quizá lo de la gestión institucional nos falte un poco, pero nos falte a nosotros como institución, si de abrirles más, de decirles, de darles a conocer, como que estamos, y no necesariamente ellas, sino todas las señoritas; nada más decimos “a ti te toca esto y nada más eso”, o sea, no damos como otros panoramas, no tenemos apertura y ahí la verdad sería muy bueno, la gestión es bien importante y ahí sí tendremos que abrir más los campos, para dar oportunidad a ellas de que trabajen, de que pueda hacer gestión en su nivel.(Ent/Empl prf 24)

Finalmente el testimonio de la profesora entrevistada al respecto es el siguiente:

En la parte de evaluación, sí se hacen procesos evaluativos, tanto en el diseño de la propuesta de intervención, cómo se va a evaluar la propuesta como al final de todo el proyecto, o sea, qué percibieron, cómo lo vieron. El seguimiento específico de los aprendizajes de los niños, sí se hace; hemos tratado de que ellas, mediante el proceso de observación cotidiana que lleven una guía de observación con indicadores[...]en el diseño se hace esa parte; cuando se diseña la propuesta se dice “hay que diseñar el proceso o el mecanismo de evaluación y qué instrumentos me van a ayudar a ello”; uno es la observación [...], además al término de la actividad, o al término del desarrollo de la propuesta de intervención, también se evalúa a padres y agentes educativos, a las propias educadoras en

relación a los procesos que se siguieron con los niños en la intervención, en la propuesta de intervención educativa; entonces, no solamente es antes, si no también es durante y también después; esos momentos si los consideramos para evaluar los aprendizajes de los niños [...] entonces yo creo que esos elementos si se cuidan, tratamos de que sí sea lo más, al mismo tiempo, lo más objetivo posible, en cuanto los instrumentos y la información (Ent/Prof prf 31).

Como se puede observar, el testimonio de la egresada y la alumna está centrado en la evaluación final del proyecto y en función de que deben sistematizar la experiencia de la intervención en el centro de trabajo para concretar su documento para titulación. No mencionan qué instrumentos utilizaron, ni qué fue lo que evaluaron, pero es de suponer, por lo que se ha visto hasta ahora, que al ser responsables de sala, se circunscribe al trabajo con los niños/as, fundamentalmente se evalúa en relación a los aprendizajes que se promueven en ellos. Con respecto al seguimiento de las acciones para promover la participación de los padres en apoyo a los aprendizajes que se pretenden en los niños/as o las mejoras en la gestión para facilitar el desarrollo del proyecto de intervención, no se mencionan mayormente, aunque la empleadora reconoce que debiera haber mayor apertura para posibilitar que las egresadas pudieran poner en juego elementos de competencia relativos a la mejora de la gestión institucional.

En contraposición con los resultados de la encuesta, entre el 52.6% y 57.8% de las egresadas manifiestan ponen Mucho en juego los cinco elementos de competencia; entre el 15.8% y 31.6% expresan que los ponen Algo en juego y entre el 15.8% y el 26.3% manifiestan que Nunca los ponen en juego. El porcentaje de alumnas que opinan que ponen Mucho en juego los cinco elementos es aún mayor que las de las egresadas (entre 57.7% y un 73.1%) y que manifiestan ponerlos Algo en juego (entre 23.1% y 42.3%).

En el caso de las empleadoras, el porcentaje que opina que la egresadas ponen Mucho en juego cuatro de las cinco competencias, también es elevado (entre un 55.6% y 72.2%), el porcentaje menor es el correspondiente a *P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad...* pero que alcanza el 50% cuando del valor Algo se trata. Esto se corresponde con el

testimonio de la empleadora en cuanto que aplican los instrumentos propios de la institución, para evaluar sólo los avances de los niños (como responsable de sala) y suponemos en los momentos que la institución lo demanda.

La profesora por su parte, expresa que desde el diseño de la propuesta de intervención se insiste con las alumnas en que deben considerar la evaluación (inicial, proceso y final) y que, para ello, tienen un instrumento con indicadores para observar los avances de los niños/as. Esto también concuerda con los datos de la encuesta; el 71.4 % de los profesores manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego *P20.- Determina el seguimiento y la evaluación...*, *P21.- Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos en su oportunidad* y *P22.- Toma decisiones con base en resultados del seguimiento.*

Del mismo modo, pareciera haber concordancia con las dificultades que expresan la egresada y la alumna con relación a los momentos y la baja participación de padres de familia y personal de la institución para dar seguimiento y evaluar las acciones de intervención. Ya que comparativamente con el puntaje anterior (*P20, P21 y P22*), un 42.9% del profesorado opina que las alumnas ponen en juego Mucho y Algo *P23.- Determina momentos y contenidos significativos de evaluación parcial* y *P24.- Diseña instrumentos e indicadores para la evaluación final de la intervención.*

En resumen, después de analizar los resultados de la encuesta los comentarios vertidos en ella y los testimonios de los informantes con respecto a cada una de las unidades de competencia: *2.1.- Elabora diagnósticos*; *2.2.- Diseña plan de acción para la intervención* y *2.3.- Diseña el seguimiento y la evaluación de la intervención*, se podría plantear que las egresadas y alumnas logran desarrollar en el campo laboral aquellos elementos de la *Competencia 2: Diseña proyectos de intervención* que son afines a la función y actividades del puesto que ocupan en los centros de trabajo.

3. Competencia 3: Crea ambientes de aprendizaje

3.1. Egresadas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las egresadas se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EGRESADAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
3. Crea ambientes de aprendizaje	3.1. Establece condiciones físicas del espacio	P25.- Distribuye mobiliario y ubica recursos y materiales didácticos para que el grupo desarrolle actividades con libertad y sin riesgo.	15.8	10.5	73.7	0.0
		P26.- Aprovecha los elementos del espacio físico disponible (aula, auditorio, espacios al aire libre, etc.), a fin de hacerlo grato y confortable para que el grupo desarrolle las actividades propuestas.	0.0	26.3	73.7	0.0
		P27.- Distribuye el mobiliario y los recursos para que él o ella (interventor educativo) esté en condiciones de percibir el desarrollo de las actividades y participar oportunamente en su realización.	15.8	15.8	68.4	0.0
	3.2. Promueve relaciones	P28.- Organiza el tiempo y el grupo para promover las relaciones, que permitan el desarrollo de las actividades propuestas, con base en el conocimiento del entorno, de los patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan sus miembros en la vida cotidiana.	21.1	10.5	68.4	0.0
		P29.- Organiza el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para favorecer las relaciones de inclusión de los diferentes (etnia, género, credo, capacidades diferentes, etc.) entre los miembros de grupo.	21.1	21.1	57.8	0.0
		P30.- Organiza el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover las relaciones de equidad de género entre los miembros de grupo.	10.5	21.1	68.4	0.0
		P31.- Organiza el tiempo y el grupo trabajo al realizar las actividades propuestas para promover la manifestación de la afectividad y establecer vínculos entre los miembros de grupo.	5.3	21.0	73.7	0.0

Tabla 17: Competencia 3- Egresadas.

Para el caso de la unidad de competencia 3.1. *Establece condiciones físicas del espacio* las egresadas manifiestan poner Mucho en juego: P25.- *Distribuye mobiliario y recursos para que el grupo desarrolle actividades con libertad y sin riesgo* y P26.- *Aprovecha los elementos del espacio disponible para hacerlo grato y confortable* (73.7%); y P27.- *Distribuye el mobiliario y los recursos de tal suerte que le permita percibir el desarrollo de las actividades y participar*

oportunamente en su realización (68.4%) y en Algo: P26 (26.3%); P27 (15.8%); y P25 (10.5%).

El elemento de competencia *P26* alcanza un mayor porcentaje (100%) considerando que en opinión de las egresadas lo ponen en juego *Algo* y *Mucho* comparativamente con los otros dos elementos *P25* y *P27* que alcanzan un 84.2%

El 15.8% de las egresadas manifiestan que *Nunca* ponen en juego *P25* y *P27* mientras que ninguna egresadas expresa que *Nunca* ponen en juego *P26*.

Para el caso de la Unidad de competencia 3.2. *Promueve relaciones* el 73.7% de las egresadas manifiesta que ponen *Mucho* en juego: *P31*; 68.4% se inclina por *P28* y *P30* y el 57.8% por *P29*.

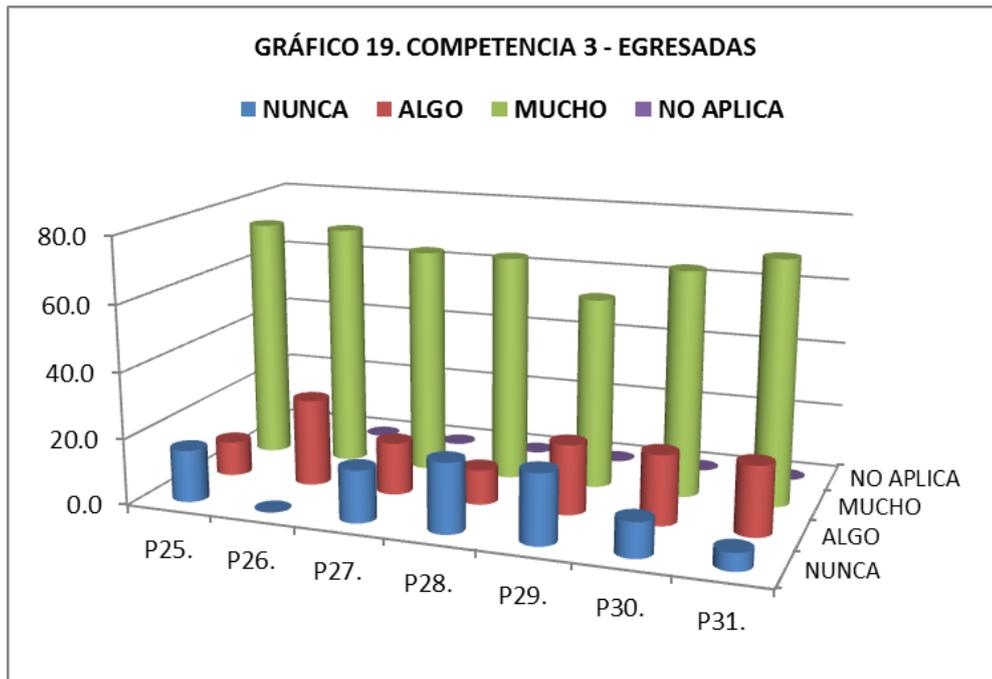
En cuanto a poner *Algo* en juego esos mismos elementos de competencia, el 21.1% de las egresadas manifiesta que *P29*, *P30* y *P31*, mientras que el 10.5% de ellas se inclina por *P28*.

El elemento de competencia *P31* alcanza un mayor porcentaje (94.8%) considerando que en opinión de las egresadas lo ponen en juego *Algo* y *Mucho* comparativamente con el 89.5 % de ellas que se inclina por *P30*; el 78.9% se inclina por *P28* y *P29*.

Los porcentajes de respuesta de las egresadas relativo a que *Nunca* ponen en juego dichos elementos son: 21.1% (*P28*) y (*P29*) mientras que el 10.5% expresa *Nunca* ponen en juego *P30* y sólo el 5.2% opina que *Nunca* ponen en juego *P31*.

En opinión de las egresadas todos los elementos de ambas unidades de competencia Aplican en el campo laboral donde están insertas.

Los resultados obtenidos se ilustran en el siguiente gráfico:



3.2. Empleadoras

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las empleadoras se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EMPLEADORAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
3. Crea ambientes de aprendizaje	3.1. Establece condiciones físicas del espacio	P25.- Distribuye mobiliario y ubica recursos y materiales didácticos para que el grupo desarrolle actividades con libertad y sin riesgo.	22.2	27.8	50.0	0.0
		P26.- Aprovecha los elementos del espacio físico disponible para hacerlo grato y confortable.	5.6	27.7	55.6	11.1
		P27.- Distribuye el mobiliario y los recursos de tal suerte que le permita percibir el desarrollo de actividades y participar oportunamente en su realización.	11.1	27.8	50.0	11.1
	3.2. Promueve relaciones	P28.- Organiza el tiempo y el grupo para promover relaciones, con base en el conocimiento del entorno, de patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan los miembros del grupo.	11.1	27.8	61.1	0.0
		P29.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, relaciones de inclusión de los diferentes.	16.7	22.2	61.1	0.0
		P30.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, relaciones de equidad de género.	11.1	27.8	61.1	0.0

		P31.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, manifestaciones de afectividad y el establecimiento de vínculos.	11.1	27.8	61.1	0.0
--	--	--	------	------	------	-----

Tabla 18: Competencia 3- Empleadoras.

Para el caso de la unidad de competencia 3.1. *Establece condiciones físicas del espacio* las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Mucho en juego: P26.- *Aprovecha los elementos del espacio disponible para hacerlo grato y confortable* (55.6%) y P25.- *Distribuye mobiliario y recursos para que el grupo desarrolle actividades con libertad y sin riesgo* y P27.-*Distribuye el mobiliario y los recursos de tal suerte que le permita percibir el desarrollo de las actividades y participar oportunamente en su realización* (50%) y en Algo: P25, P26 y P27.

El mismo porcentaje (27.8%) de las empleadoras considera que las egresadas ponen en juego Algo todos los elementos de competencia.

El elemento de competencia P26 alcanza un mayor porcentaje (83.4%) considerando que en opinión de las empleadoras las egresadas lo ponen en juego Algo y Mucho comparativamente con los otros dos elementos P25 y P27 que alcanzan un 77.8%.

El 22.2% de las empleadoras manifiestan que las egresadas Nunca ponen en juego P25 mientras que el 11.1% de ellas expresa que las egresadas Nunca ponen en juego P27 y sólo el 5.5% se inclina porque las egresadas no ponen Nunca en juego P26.

En opinión del 11.1% de las empleadoras los elementos P26 y P27 No Aplican en el campo laboral donde están insertas las egresadas.

Para el caso de la Unidad de competencia 3.2. *Promueve relaciones* el 61.1% de las empleadoras expresa que las egresadas ponen Mucho en juego todos los elementos de competencia.

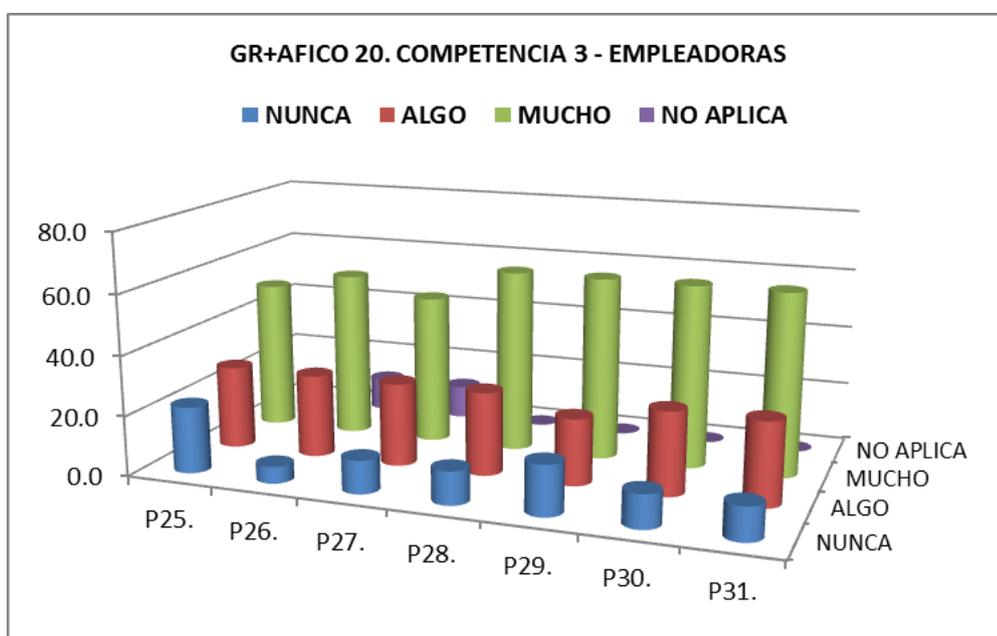
El 27.8% de las empleadoras expresa que las egresadas ponen Algo en juego P26, P30 y P31; y el 22.2% de ellas se inclina por P29. *Si se considera la*

sumatoria de porcentajes para Mucho y Algo, se tiene que el mayor porcentaje lo obtiene el elementos de competencia

Los porcentajes de respuesta de las empleadoras relativo a que las egresadas Nunca ponen en juego dichos elementos son: 16.7% (P29) mientras que el 11.1% expresa que las egresadas Nunca ponen en juego P28, P30 y sólo el 5.2% opina que Nunca ponen en juego P31.

En opinión de las empleadoras todos los elementos de la unidad de competencia Aplican en el centro de trabajo donde están insertas las egresadas

El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos:



3.3. Alumnas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las alumnas se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/ALUMNAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
ambientes de aprendizaje	Establece condiciones físicas del	P25.- Distribuye mobiliario y ubica recursos y materiales didácticos para que el grupo desarrolle actividades con libertad y sin riesgo.	7.7	7.7	84.6	0.0

3.2. Promueve relaciones	P26.- Aprovecha los elementos del espacio físico disponible para hacerlo grato y confortable.	3.8	19.3	76.9	0.0
	P27.- Distribuye el mobiliario y los recursos de tal suerte que le permita percibir el desarrollo de actividades y participar oportunamente en su realización.	7.7	23.1	69.2	0.0
	P28.- Organiza el tiempo y el grupo para promover relaciones, con base en el conocimiento del entorno, de patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan los miembros del grupo.	0.0	23.1	76.9	0.0
	P29.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, relaciones de inclusión de los diferentes.	0.0	30.8	69.2	0.0
	P30.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, relaciones de equidad de género.	0.0	30.8	69.2	0.0
	P31.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, manifestaciones de afectividad y el establecimiento de vínculos.	4.0	24.0	72.0	0.0

Tabla 19: Competencia 3- Alumnas.

Para el caso de la unidad de competencia 3.1. *Establece condiciones físicas del espacio* las alumnas manifiestan poner Mucho en juego: P25.- *Distribuye mobiliario y recursos para que el grupo desarrolle actividades con libertad y sin riesgo* (84.6%); P26.- *Aprovecha los elementos del espacio disponible para hacerlo grato y confortable* (76.9%); y P27.- *Distribuye el mobiliario y los recursos de tal suerte que le permita percibir el desarrollo de las actividades y participar oportunamente en su realización* (69.2%) y en Algo: P27 (23.1%); P26 (19.3%) y P25 (7.7%).

El elemento de competencia P26 alcanza un mayor porcentaje (96.2%) considerando que en opinión de las alumnas lo ponen en juego Algo y Mucho comparativamente con los otros dos elementos P25 y P27 que alcanzan un 92.3%

El 7.7% de las alumnas manifiestan que Nunca ponen en juego P25 y P27 mientras que el 3.8% alumnas expresa que Nunca ponen en juego P26.

Para el caso de la Unidad de competencia 3.2. *Promueve relaciones* el 76.9% de las alumnas manifiesta que ponen Mucho en juego: P28.- *Organiza el tiempo y el grupo para promover relaciones, con base en el conocimiento del*

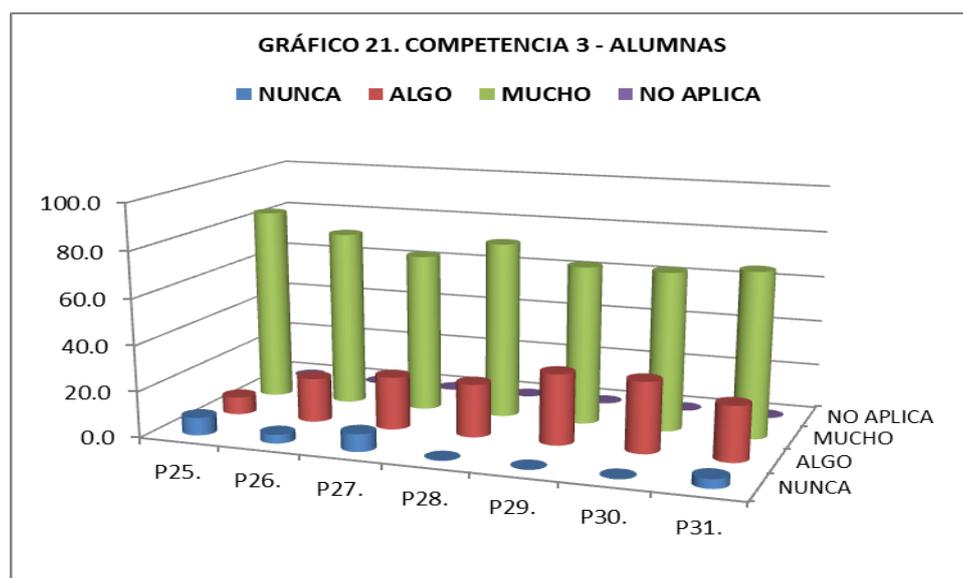
entorno, de patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan los miembros del grupo; el 72% P31.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, manifestaciones de afectividad y el establecimiento de vínculos; y el 69.2% se inclina por P29.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, relaciones de inclusión de los diferentes y P30.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, relaciones de equidad de género.

En cuanto a poner Algo en juego esos mismos elementos de competencia, el 30.8% de las alumnas manifiesta que P29 y P30; el 24% se inclina por P31 y 23.1% por P28.

Los elementos de competencia P28, P29 y P30 alcanzan 100% considerando que en opinión de las alumnas lo ponen en juego Algo y Mucho comparativamente con el 96.4 % de ellas que se inclina por P31.

Sólo un 4% de las alumnas considera que Nunca ponen en juego P31 y ninguna alumna considera que Nunca ponen en juego P28, P29 y P30.

En opinión de las alumnas, todos los elementos de ambas unidades de competencia Aplican en el campo laboral donde practican. Los resultados obtenidos se ilustran en el siguiente gráfico:



3.4. Profesorado

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada al profesorado se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/PROFESORADO			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
3. Crea ambientes de aprendizaje	3.1. Establece condiciones físicas del espacio	P25.- Distribuye mobiliario y ubica recursos y materiales didácticos para que el grupo desarrolle actividades con libertad y sin riesgo.	22.2	27.8	50.0	0.0
		P26.- Aprovecha los elementos del espacio físico disponible para hacerlo grato y confortable.	5.6	27.7	55.6	11.1
		P27.- Distribuye el mobiliario y los recursos de tal suerte que le permita percibir el desarrollo de actividades y participar oportunamente en su realización.	11.1	27.8	50.0	11.1
	3.2. Promueve relaciones	P28.- Organiza el tiempo y el grupo para promover relaciones, con base en el conocimiento del entorno, de patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan los miembros del grupo.	11.1	27.8	61.1	0.0
		P29.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, relaciones de inclusión de los diferentes.	16.7	22.2	61.1	0.0
		P30.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, relaciones de equidad de género.	11.1	27.8	61.1	0.0
		P31.- Organiza el tiempo y el grupo para promover entre sus miembros, manifestaciones de afectividad y el establecimiento de vínculos.	11.1	27.8	61.1	0.0

Tabla 20: Competencia 3- Profesorado

Para el caso de la unidad de competencia 3.1. *Establece condiciones físicas del espacio* el profesorado manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego: P27.-*Distribuye el mobiliario y los recursos de tal suerte que le permita percibir el desarrollo de las actividades y participar oportunamente en su realización* (50%): P26.- *Aprovecha los elementos del espacio disponible para hacerlo grato y confortable* (42.9%) y P25.- *Distribuye mobiliario y recursos para que el grupo desarrolle actividades con libertad y sin riesgo* (28.6%) y en Algo: P25 y P2 (57.1%) y P26 (50%).

Los elementos de competencia *P26* y *P27* alcanzan un mayor porcentaje (100%) considerando que en opinión del profesorado las alumnas lo ponen en juego Algo y Mucho comparativamente con *P25*.

El 14.3% del profesorado manifiesta que las alumnas Nunca ponen en juego *P25* mientras que ninguno de ellos/as expresa que las alumnas Nunca ponen en juego *P26* y *P27*.

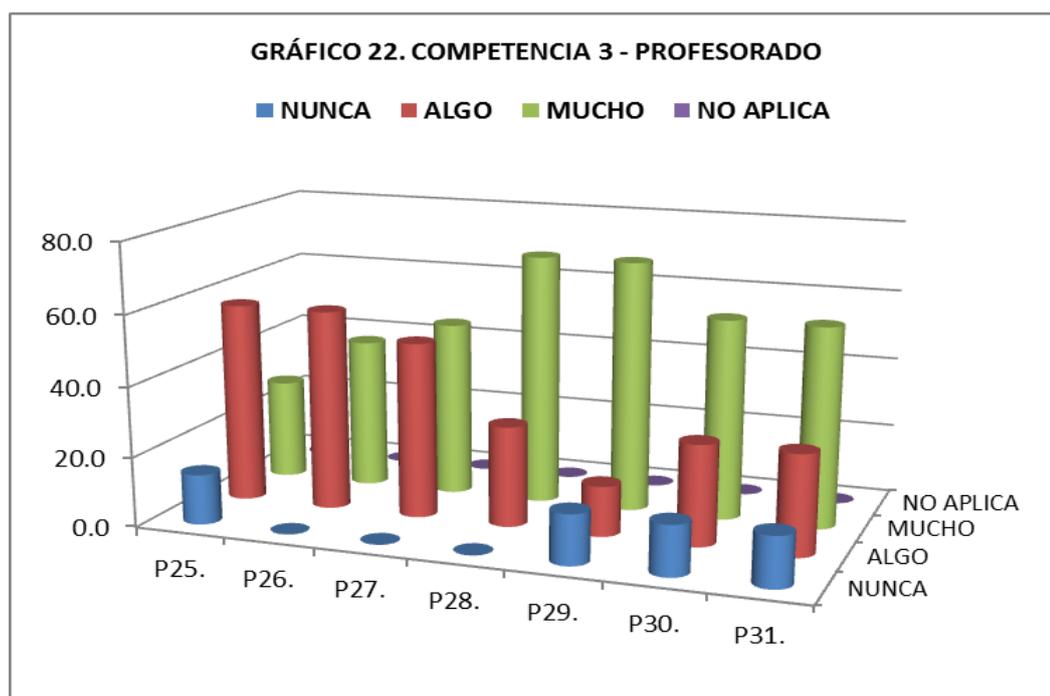
Para el caso de la Unidad de competencia 3.2. *Promueve relaciones* el 71.4% del profesorado expresa que las alumnas ponen Mucho en juego *P28* y *P29* y el 57.1% que ponen Mucho en juego *P30* y *P31*.

El 28.6% del profesorado manifiesta que las alumnas ponen Algo en juego *P28*, *P30* y *P31*; y el 14.3% de ellas se inclina por *P29*.

El 14.3% del profesorado expresa que las alumnas Nunca ponen en juego *P29*, *P30* y *P31* y ninguno de ellos/as manifiesta que las alumnas Nunca ponen en juego *P28*.

En opinión del profesorado, todos los elementos de ambas unidades de competencia Aplican en el campo laboral donde están practican las alumnas.

El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos:



3.5. Discusión de los resultados correspondientes a la Competencia 3: Crea ambientes de aprendizaje

La pregunta de la entrevista que aborda los elementos y las unidades de competencia relativos a *Crear ambientes de aprendizaje* es la siguiente: ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de crear ambientes de aprendizaje que facilitan la apropiación de valores y la manifestación de actitudes de convivencia armónica entre los miembros del grupo de trabajo (niños o adultos) porque la distribución del mobiliario y los recursos didácticos, así como la organización del grupo y del tiempo para desarrollar las actividades, promueven los objetivos que se pretenden alcanzar?

Veamos ahora los testimonios de las informantes al respecto; damos primeramente la palabra a la egresada:

Creo que ahí faltaría también; la materia, podría decirle que no la llevamos. Yo creo que la Universidad tenía la intención de que se diera y se llevara a cabo, y desafortunadamente... yo creo que ahí, fue parte el asesor y parte, el grupo... porque creo que no... esa competencia creo no se alcanzó a desarrollar... nos costó mucho trabajo ver cómo crear esos ambientes, y ahora en mi trabajo lo veo, o sea, como que para crear el ambiente, así como que ok, necesito música, necesito... alcanzo a evaluar varios aspectos pero creo que ahí sí me faltarían elementos... muchos...(Ent/Egr prf 48).

El testimonio de la empleadora es el siguiente:

Si, esta parte la cubren muy bien, muy bien; yo las he observado como son nuevas en una guardería y a pocos meses, a poco tiempo de estar ahí, ya se ganaron el apoyo y el respeto de la gente con trabajo; las he visto, es rara la licenciada de preescolar, que cambia pañales, se va directamente a hacer otras actividades, yo ya las he visto, entonces creo que sí tienen esa facilidad de integrar todo para lograr los objetivos, generan buen ambiente de trabajo y vaya que el personal de guardería somos como que una "racita" aparte, cómo que una licenciada haga eso, pero en esa parte la han cubierto muy bien. (Ent/Empl prf 25).

La respuesta de la alumna a la pregunta sobre crear ambientes de aprendizaje es:

Sí... también fue una parte donde se tuvo que intervenir, en diseñar estrategias para que ver con qué material, con qué contaban dentro de la estancia, y se aprovechara. Fue también parte de eso; creamos el ambiente de aprendizaje de toda la institución, también se tuvo que hacer eso y... creo que sí, al final cumplió con el objetivo, pues, que era mejorar la parte que quisimos... bueno, en lo personal, que yo quise para cumplir con mi proyecto de intervención... sí, se cumplieron [...]Sí, bueno con los recursos que teníamos... sí; sí se cumple con este objetivo y la... la universidad sí dentro del currículum maneja materias para crear ambientes de aprendizaje adecuados para los niños. (Ent/Aa prfs 46 y 48).

Por su parte, la profesora manifiesta:

Claro que sí. Cuando se hace el diagnóstico se ve, se observa o ellas se informan cómo es el ámbito áulico, cómo está organizado, [...]cuando están con su propio programa, se hace énfasis en que haya una variedad, varias maneras de organizar a los niños, de que el mobiliario sea lo más adecuado a la actividad, si la actividad es en grupo, bueno cómo se van a ubicar las mesas, si es individual, de qué manera, si es un cuento, quizá todos en el piso, que hagamos uso bueno del ambiente en el que estamos, no solamente de tipo físico, del mobiliario que existe, de los recursos, sino también del ámbito emocional, de la parte de relación interpersonal con los niños, toda esa empatía que hay que hacer con los niños, y cuál es ese ámbito o ambiente emocional y social que se tiene crear en el grupo; sí se cuidan esas partes [...]Lo que está alrededor de crear un ambiente de aprendizaje es -que no es solo lo que está físicamente -los mobiliarios, los materiales didácticos-, sino lo que uno puede crear a partir de lo que hay, los propios sujetos, los propios niños; crear un ambiente de confianza, y sentirse libre de expresar lo que consideran, que el maestro, o el interventor o interventora educativa pueda pensar en diversificación de actividades, organizar binas, individual, equipos, grupal, o sea, crear un ambiente de aprendizaje...(Ent/Prof prf 33 y 34).

Es interesante observar, en los testimonios de la egresada, empleadora y alumna, que se haga poca o nula alusión los elementos de la Unidad de competencia 3.2. *Promueve relaciones*. Con excepción de la Profesora que reflexiona en torno a la conceptualización de ambiente de aprendizaje y que

menciona que se dan orientaciones a las estudiantes dirigidas a ello. Sin embargo, en los resultados de la encuesta se manifiesta por la mayoría de los informantes que las egresadas y alumnas ponen Mucho y Algo en juego los elementos de esta unidad de competencia. El rango es de (78.9 – 94.8) en el caso de las egresadas; de (83.9 – 88.9) para las empleadoras; de (96 - 100) en el caso de las alumnas y en el del profesorado (85.7 - 100).

Los testimonios de la egresada y la alumna se enfocan más a la distribución del mobiliario y de los recursos y materiales didácticos correspondientes a la unidad de competencia 3.1.- *Condiciones físicas del espacio* y parece haber concordancia con los resultados de la encuesta. El porcentaje de las egresadas que manifiestan poner Mucho en juego los tres elementos de esta unidad de competencia oscila entre el 68.4% y el 73.7%; el de las empleadoras se mueve entre el 50% y 55.6%; el de las alumnas entre el 69.2% y el 84.6%; y, en el del profesorado entre va del 28.6% al 50%, lo que contrasta con el testimonio de la profesora entrevistada.

La empleadora entrevistada habla más en términos de las relaciones de las chicas con el personal, más que de relaciones de inclusión y de relaciones socioafectivas entre los niños/as entre sí y de la responsable de sala con los infantes para promover aprendizajes en los niños. En ese sentido no se puede contrastar con los resultados de la encuesta.

Tampoco se hace mayor alusión al respecto de esta competencia en los comentarios vertidos en la encuesta, salvo la 07/Egr que manifiesta que sólo pone en juego los elementos con los niños/as del grupo con el que estaba trabajando “Para los puntos [...], 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, solo se realizan hacia los niños (a mi cargo)”.

Los testimonios no permiten observar cómo las condiciones institucionales influyen en la puesta en juego de los elementos de la *Competencia 3: Crea ambientes de aprendizaje* en los centros de trabajo donde egresadas y alumnas se desempeñan, aunque es de suponer que la puesta en juego de los elementos del “saber hacer” de esta competencia haya tenido lugar en el desarrollo de las actividades didácticas con los niños/as dado el puesto que ocupan en los centros de trabajo. Por otro lado, como se menciona anteriormente no parece que la

unidad de competencia 3.2.- *Promueve relaciones* haya cobrado la relevancia que tiene en el desarrollo de los niños/as.

4. Competencia 4: Brinda asesoría

4.1. Egresadas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las egresadas se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EGRESADAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
4. Brinda asesoría	4.1. Asesora a instituciones	P32.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución para crear las condiciones de mejora en el desempeño de sus interventores educativos, con base en sus saberes y experiencia como interventor(a) educativo(a) en el campo de la Educación Inicial.	26.3	26.3	47.4	0.0
		P33.- Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría, con base en sus saberes y experiencia en el campo de la Educación Inicial, en el marco de políticas y normas institucionales, la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera y los propósitos de mejora.	47.4	26.3	26.3	0.0
		P34.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora en el desempeño de los interventores educativos de la institución, en el marco de las políticas y normas institucionales y de la modalidad y programa de educación inicial que ésta opera.	44.4	22.2	33.4	0.0
		P35.- Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción con la participación y corresponsabilidad efectiva de los actores involucrados.	26.3	42.1	31.6	0.0
		P36.- Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción que se sugiere para que sus interventores educativos faciliten el proceso de desarrollo de los niños/as 0-4 años de edad, a partir del conocimiento y adaptación del modelo y metodologías de educación inicial, del contexto familiar e institucional y de las políticas, normas y propósitos de la institución.	21.1	36.8	42.1	0.0
	4.2. Asesora a agentes educativos	P37.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan, a fin de mejorar sus formas de colaboración para el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial en el que participan, con base en sus saberes y experiencia como interventor educativo en el campo de la Educación Inicial.	52.6	21.1	26.3	0.0

	P38.- Identifica características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo del programa y modalidad de educación inicial de la institución, mediante la aplicación de instrumentos (encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.)	47.4	15.8	36.8	0.0
	P39.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial.	42.1	31.6	26.3	0.0
	P40.- Presenta ante los agentes educativos los problemas y dificultades y el plan de acción que se sugiere para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial de que se trate.	26.4	36.8	36.8	0.0

Tabla 21: Competencia 4- Egresadas

Para el caso de la unidad de competencia 4.1. *Asesora a instituciones* las egresadas manifiestan poner Mucho en juego: *P32.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución* (47.4%); *P36.- Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción para la mejora.* (42.1%); *P34.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora de la institución* (33.4%); *P35.- Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción* (31.6%) y *P33.- Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría* (26.3%).

El 42.1% de las egresadas expresa que ponen en juego Algo en juego *P35*; el 36.8% de ellas se inclinan por *P36*; el 26.3% por *P32* y *P33* y el 22.2% por *P34*.

El 47.4%% de las egresadas manifiesten que Nunca ponen en juego *P33*; el 44.4% no ponen en juego Nunca *P34*; el 26.3% no ponen en juego Nunca *P32* y *P35* y el 21.1% manifiesta que Nunca ponen en juego *P36*.

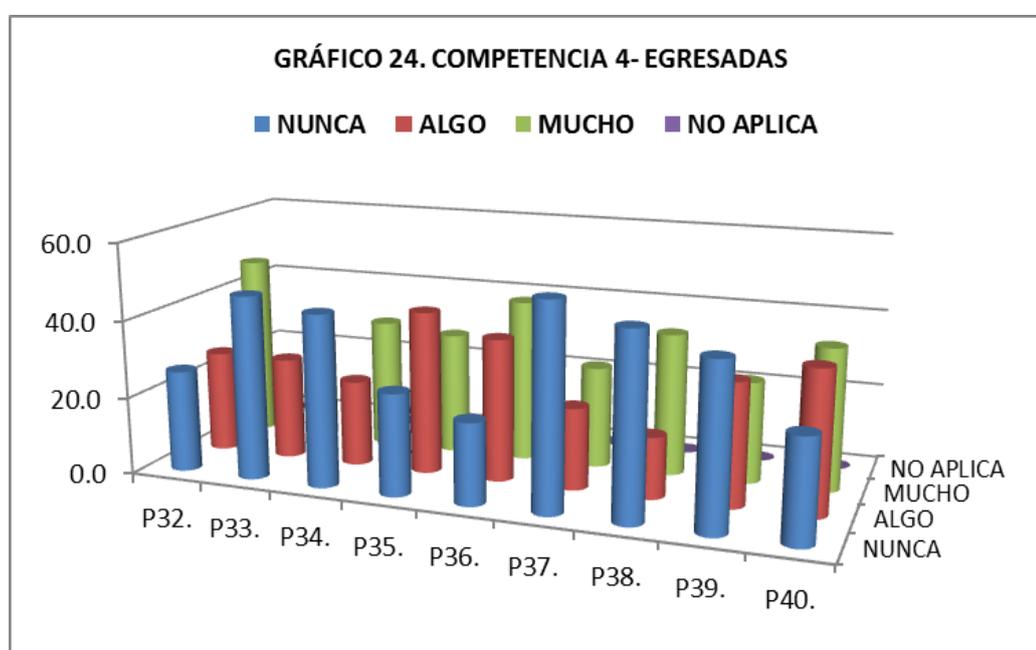
Para el caso de la Unidad de competencia 4.2. *Asesora a agentes educativos* el 36.8%% de las egresadas manifiesta que ponen Mucho en juego: *P38* y *P40*; y el 26.3% expresa que ponen Mucho en juego *P37* y *P39*.

En cuanto a poner Algo en juego esos mismos elementos de competencia, el 36.8% de las egresadas manifiesta que *P40*; el 31.6% de ellas expresa que *P39*; el 21.1% se inclina por *P37* y el 15.8% de ellas se inclina por *P38*.

Los porcentajes de respuesta de las egresadas relativo a que Nunca ponen en juego dichos elementos son: 52.6% (*P37*); el 47.4% (*P38*); 42.1% (*P39*) mientras que el 26.4% expresa Nunca ponen en juego *P40*.

En opinión de las egresadas todos los elementos de ambas unidades de competencia Aplican en los centros de trabajo donde están insertas.

Los resultados obtenidos se ilustran en el siguiente gráfico:



4.2. Empleadoras

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las empleadoras se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EMPLEADORES			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
4.	Brinda asesoría a Asesora a institución	P32.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución...	16.7	33.3	27.8	22.2

4.2. Asesora a agentes educativos	P33.- Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría...	22.2	27.8	27.8	22.2
	P34.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora de la institución...	33.4	22.2	22.2	22.2
	P35.- Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción...	16.7	61.1	22.2	0.0
	P36.- Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción para la mejora...	44.4	27.8	27.8	0.0
	P37.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan...	38.9	22.2	38.9	0.0
	P38.- Identifica características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo del programa y modalidad de educación inicial de la institución...	27.8	27.8	22.2	22.2
	P39.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los agentes educativos...	38.9	22.2	38.9	0.0
	P40.- Presenta ante los agentes educativos los problemas y dificultades y el plan de acción para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva...	44.4	33.4	22.2	0.0

Tabla 22: Competencia 4- Empleadoras.

Para el caso de la unidad de competencia 4.1. *Asesora a instituciones* las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Mucho en juego: P32.- *Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución*, P33.- *Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría* y P36.- *Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción para la mejora*. (27.8%); P34.- *Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora de la institución* y P35.- *Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción* (22.2%).

Las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Algo en juego: P35 (61.1%); P32 (33.3%); P33 y P36 (27.8%) y P34 (22.2%)

El 44.4% de las empleadoras manifiestan que las egresadas Nunca ponen en juego *P36*; 33.4% expresan que las egresadas Nunca ponen en juego *P34*; el 22.2% de ellas se inclinan porque las egresadas Nunca ponen en juego *P33* y el 16.7% se inclinan por *P32* y *P35*.

En opinión del 22.2% de las empleadoras los elementos *P32*, *P33* y *P34* No Aplican en el campo laboral donde están insertas las egresadas.

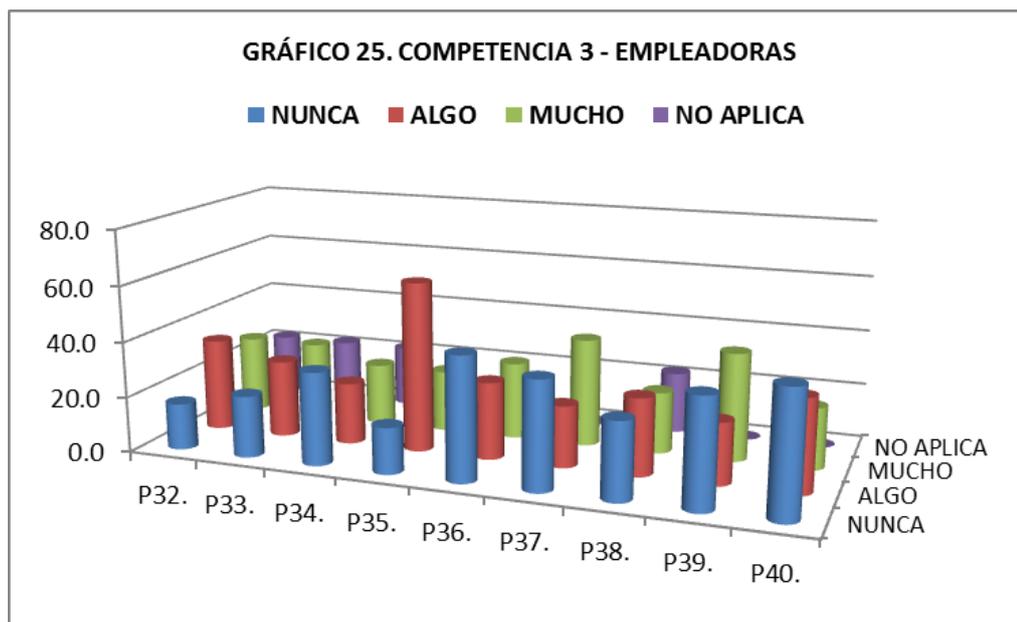
Para el caso de la Unidad de competencia 4.2. *Asesora a agentes educativos* el 38.9% de las empleadoras expresa que las egresadas ponen Mucho en juego *P37* y *P39*, mientras el 22.2% de ellas opinan que las egresadas ponen Mucho en juego los elementos de competencia *P38* y *P40*.

El 33.4% de las empleadoras expresa que las egresadas ponen Algo en juego *P40*; el 27.8% de ellas manifiesta que las egresadas ponen Algo en juego *P38* y 22.2% de ellas opina que las egresadas ponen en juego Algo los elementos de competencia, *P37* y *P39*.

Los porcentajes de respuesta de las empleadoras relativo a que las egresadas Nunca ponen en juego dichos elementos son: 44.4% (*P40*) mientras que el 38.9% expresa que las egresadas Nunca ponen en juego *P37* y *P39*; y el 27.8% opina que Nunca ponen en juego *P38*.

En opinión del 22.2% de las empleadoras el elemento de competencia *P38*.- Identifica características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo del programa y modalidad de educación inicial de la institución. No aplica en los centros de trabajo donde están insertas las egresadas.

El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos:



4.3. Alumnas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las alumnas se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP.	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/ALUMNAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
4. Brinda asesoría	4.1. Asesora a instituciones	P32.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución...	19.2	30.8	50.0	0.0
		P33.- Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría...	7.7	50.0	42.3	0.0
		P34.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora de la institución.,,	7.7	50.0	42.3	0.0
		P35.- Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción...	7.7	42.3	50.0	0.0
		P36.- Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción para la mejora...	7.7	19.2	73.1	0.0
	4.2. Asesora a agentes educativos	P37.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan...	15.4	46.1	38.5	0.0
		P38.- Identifica características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo del programa y modalidad de educación inicial de la institución...	3.8	38.5	57.7	0.0
		P39.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los	7.7	23.1	69.2	0.0

		agentes educativos...				
		P40.- Presenta ante los agentes educativos los problemas y dificultades y el plan de acción para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva...	7.7	19.2	73.1	0.0

Tabla 23.- Competencia 4 – Alumnas

Para el caso de la unidad de competencia 4.1. *Asesora a instituciones* las alumnas manifiestan poner Mucho en juego: *P36.- Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción para la mejora.* (73.1%); *P32.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución y P35.- Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción* (50%); y *P33.- Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría y P34.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora de la institución* (42.3%).

El 50% de las alumnas expresa que ponen Algo en juego *P33* y *P34*; el 42.3% de ellas se inclinan por *P35*; el 30.8% por *P32* y el 19.2% por *P35*.

El 19.2%% de las alumnas manifiesten que Nunca ponen en juego *P32*; y el 7.7% de ellas expresa que no ponen en juego Nunca *P33*, *P34*, *P35* y *P36*.

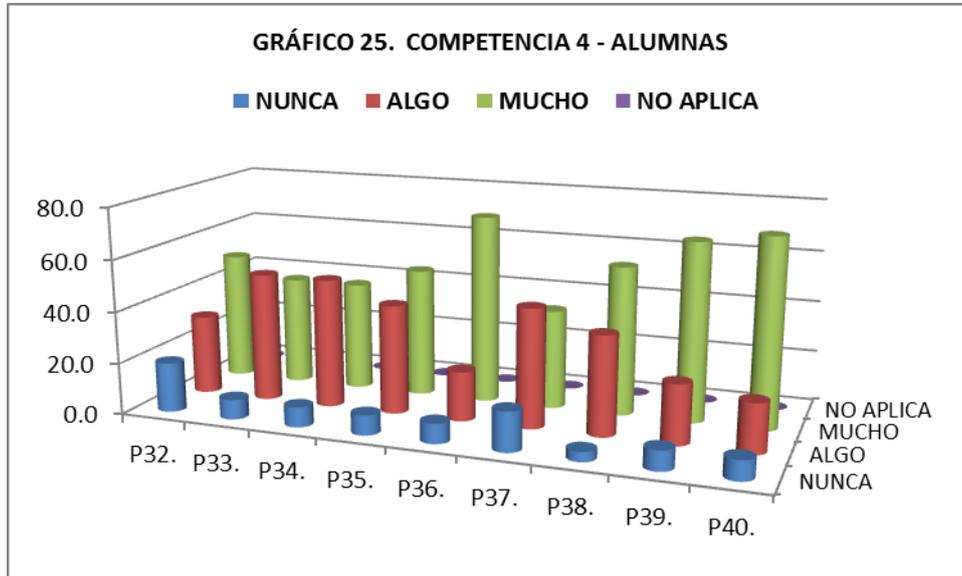
Para el caso de la Unidad de competencia 4.2. *Asesora a agentes educativos* el 73.1%% de las alumnas manifiesta que ponen Mucho en juego: *P40*; el 69.2% expresa que ponen Mucho en juego *P39*; el 57.7% se inclinan por *P38* y el 38.5 % de las alumnas opina que ponen Mucho en juego *P37*.

En cuanto a poner Algo en juego, esos mismos elementos de competencia, el 46.1% de las alumnas manifiesta que *P37*; el 38.5% de ellas expresa que *P38*; el 23.1% se inclina por *P39* y el 19.2% de ellas se inclina por *P40*.

Los porcentajes de respuesta de las egresadas relativo a que Nunca ponen en juego dichos elementos son: 15.4% (*P37*); el 7.7% (*P39* y *P40*); mientras sólo el 3.8% expresa que Nunca ponen en juego *P38*.

En opinión de las alumnas todos los elementos de ambas unidades de competencia Aplican en los centros de trabajo donde están insertas.

Los resultados obtenidos se ilustran en el siguiente gráfico:



4.4. Profesorado

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada al profesorado se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP.	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/PROFESORADO			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
4. Brinda asesoría	4.1. Asesora a instituciones	P32.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución...	0.0	57.1	42.9	0.0
		P33.- Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría...	0.0	42.9	57.1	0.0
		P34.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora de la institución...	14.3	42.9	42.9	0.0
		P35.- Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción...	0.0	42.9	57.1	0.0
		P36.- Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción para la mejora...	0.0	14.3	85.7	0.0
	a agentes	P37.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan...	14.2	42.9	42.9	0.0

	P38.- Identifica características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo del programa y modalidad de educación inicial de la institución...	0.0	28.6	71.4	0.0
	P39.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los agentes educativos...	0.0	28.6	71.4	0.0
	P40.- Presenta ante los agentes educativos los problemas y dificultades y el plan de acción para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva...	14.3	28.6	57.1	0.0

Tabla 24: Competencia 4- Profesorado.

Para el caso de la unidad de competencia 4.1. *Asesora a instituciones* el profesorado manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego: P36.- *Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción para la mejora* (85.7%); P33.- *Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría* y P35.- *Aprovecha los mecanismos de gestión y crea los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción* (57.1%) y P32.- *Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución* y P34.- *Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora de la institución* (42.9%).

El profesorado manifiesta que las alumnas ponen Algo en juego: P32 (57.1%); P33, P34 y P35 (42.9%); y P36 (14.3%)

El 14.3% del profesorado manifiesta que la alumnas Nunca ponen en juego P34; y para el resto de elementos de competencia (P32, P33, P35 y P36) ninguno de los profesores y profesoras expresa que las alumnas Nunca las ponen en juego.

En opinión del profesorado todos los elementos de esta unidad de competencia Aplican en el campo laboral donde están insertas las alumnas.

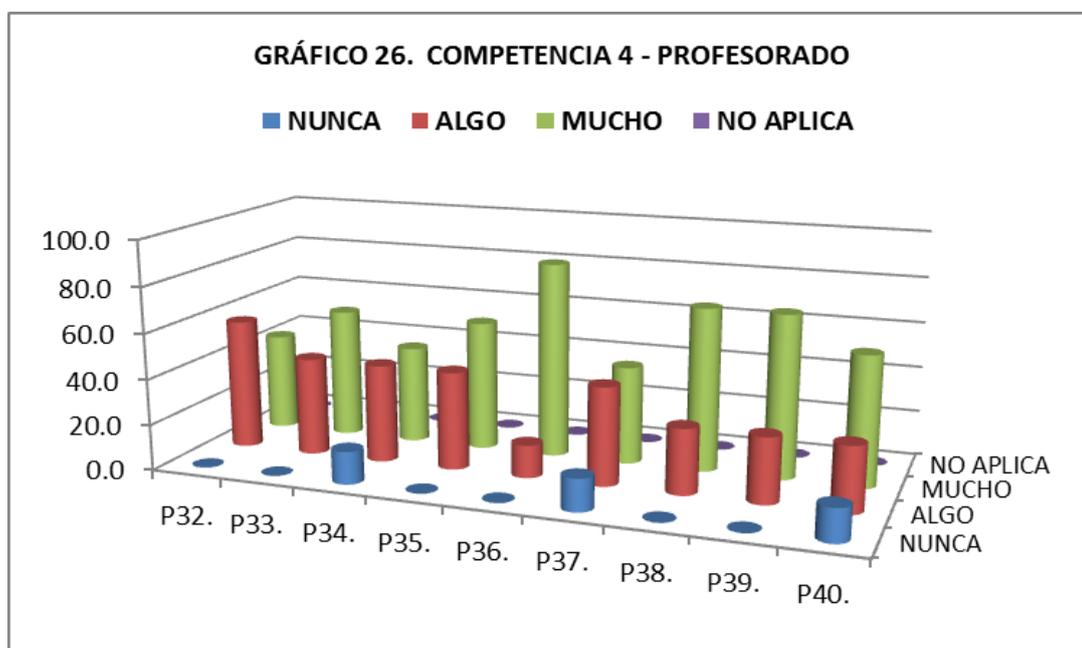
Para el caso de la Unidad de competencia 4.2. *Asesora a agentes educativos* el 71.4% del profesorado expresa que las alumnas ponen Mucho en juego P38 y P39, mientras el 57.1% de ellos/as opinan que las alumnas ponen Mucho en juego P40 y el 42.9% opina que las alumnas ponen Mucho en juego P37.

El 42.9% del profesorado expresa que las alumnas ponen Algo en juego P37; y el 28.6% de ellos/as manifiesta que las alumnas ponen Algo en juego P38, P39 y P40.

Los porcentajes de respuesta de las empleadoras relativo a que las egresadas Nunca ponen en juego dichos elementos son: 14.2 % (P37 y P40) mientras que para los otros dos elementos de competencia ningún miembro del profesorado expresa que las alumnas Nunca ponen en juego P38 y P39.

En opinión del profesorado ninguno de los elementos de competencia No aplica en los centros de trabajo donde están insertas las alumnas.

El siguiente gráfico ilustra los resultados obtenidos:



4.5. Discusión de los resultados correspondientes a la Competencia 4: Brinda asesoría

Como se puede observar, cada una de las unidades de competencia 4.1.- *Asesora a instituciones* y 4.2 *Asesora a agentes educativos*, está conformada por elementos de competencia que denotan una secuencia de actividades para desarrollar el proceso que involucra la asesoría (diagnóstico, plan de acción y consenso entre los implicados en la asesoría). En ambos casos se busca la

mejora en la gestión educativa; en el primero con la participación de los directivos para que los interventores o educadores que laboran en la institución mejoren la atención educativa de los niños/as menores de 4 años; en la segunda, con la participación de los agentes educativos (padres de familia, grupos y comunidades) para mejorar los mecanismos de su colaboración en el desarrollo del Programa de Educación Inicial que la institución desarrolla.

Pareciera ser que las actividades desarrolladas por egresadas y alumnas en este aspecto, por un lado, se realizan asistemáticamente y más por buena intención, y por el otro, mayoritariamente se centran en la formación de los educadores y se deja de lado la mejora en los mecanismos de participación de las familias, grupos y comunidades en el desarrollo del Programa de Educación Inicial que se esté manejando en la institución.

Así lo manifiestan por ejemplo algunas de las egresadas en los comentarios vertidos en la encuesta:

Lo que me ha dejado la experiencia como interventora es asesorar a mis compañeras sobre el trabajo pedagógico, aclarando dudas sobre la aplicación de los programas, atención de situaciones de conflicto en el aula, desarrollo y aplicación de diferentes estrategias en pro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aclaro que dichas acciones o 'compartires' son actos voluntarios y no específicos de mis funciones como educadora. (02/Egr).

Otra de ellas manifiesta:

Dentro de las actividades de organización de la institución, en lo personal y desde el puesto que yo desempeño, no puedo ni tengo acceso de intervenir o involucrarme directamente. Hay algunas ocasiones en que la directora del plantel invita a las educadoras a que aportemos algunas ideas que tienen que ver con cuestiones a nivel institución, pues a falta de encargada del área pedagógica, nuestra participación se acerca un poco más a este aspecto. (08/Egr).

En cuanto a las empleadoras que consideran que hay elementos de competencia que No Aplican, remarcamos ahora las que tienen que ver con esta competencia:

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,17,18,26,27,**32,33,34,38**,43,44,45,46,47 y 48] (046/Empl).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,15,16,**32,33,34,38** y 46] (047/Empl).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,16,17,18,26,27,**32,33,34,38**,46 y 47] (048/Empl).

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,15,16,17,18,**32,33,34,38** y 46] (049/Empl).

Las preguntas 32, 33 y 34 corresponden a los elementos de la Unidad de competencia 4.2.- *Asesora a instituciones (P32.- Determina el objeto de asesoría conjuntamente con los directivos de la institución...; P33.- Identifica las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría...; y P34.- Define objetivos, metas y estrategias de acción para la mejora de la institución...)*, mientras que la pregunta 38 corresponde a uno de elementos de la Unidad de competencia 4.2. *Asesora a agentes educativos... (P38.- Identifica características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo del programa y modalidad de educación inicial de la institución...)*.

La pregunta que aborda los elementos y las unidades de competencia relativos a la *Competencia 4: Brinda asesoría* es la siguiente: ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de ofrecer asesoría sobre cómo mejorar la práctica de educadores de Educación Inicial, así como sobre los mecanismos de participación de los agentes educativos vinculados directa o indirectamente en la operación del Programa de Educación Inicial de que se trate?

Con los testimonios de los informantes, podemos analizar cómo influyen las condiciones institucionales de los centros donde están insertas egresadas y alumnas, en el desempeño de los elementos de competencia. Iniciamos con la egresada entrevistada:

... a ver...yo creo que sí nos dan elementos [en la UPN] pero... al llegar otra vez a lo real, no se permite [en los centros de trabajo], no se permite porque nos ven como personas inmaduras para llegar a ofrecer esto [...] No, desafortunadamente no; la organicé, la intención era llevarla a cabo, pero desde el momento en que se promovió, la directora de este centro dijo que 'si van a brindar asesoría a mis educadoras y a mi personal, quiero que sea un especialista y que tenga experiencia en el campo, porque si tienen una duda, ellas van a saber perfectamente cómo decirles que desarrollen una actividad, cómo evaluar, cómo combatir lo que se presente y si son ustedes, no tienen ni la experiencia ni la especialidad en las áreas, entonces, no' (Ent/Egr prfs 50 y 52).

Y ante la pregunta: ¿consideras que tú podrías dar eso, te sientes competente para dar asesoría? "Creo que sí, sí me siento competente para dar asesoría, para mejorar sobre todo la práctica [docente] yo considero que sí" (Ent/Egr prf. 56).

Por su parte, la empleadora manifestó: "Sí, y muy bien y aquellas señoritas que están a cargo de un servicio y que tienen comunicación con los papás, también, de una manera muy respetuosa y muy atinada, "señora le encargo tal cosa", o sea, sin que la mamá sienta que le faltaron al respeto porque no llevó la ropa limpia, por ejemplo, o por X causa, tienen muy buena comunicación con los papás, a nivel de asesoría con sus compañeras, también bien (Ent/Empl prf 27).

El testimonio de la alumna es el siguiente:

[Como es un estancia] de nueva creación, sí, pues en cierta forma nos convertimos hasta en psicólogas y asesoras matrimoniales, en todo porque... consejeras matrimoniales y de todo hacíamos. Los padres de la institución al ver que sus hijos iban a estar atendidos por profesionales, pues nos daban esa importancia... y se acercaban con nosotros para pedirnos consejo [...] con las administradoras pues también, se les dio como una plática de inducción, digamos, para que ella tuviera, la persona encargada, tuviera noción más o menos de cómo podía trabajar con los padres, cómo podía ganarse su confianza y que, pues, les diera confianza de dejar a sus hijos en la estancia [...] fue muy enriquecedor trabajar en una institución de nueva creación, porque creo que... esta competencia no se cumple tanto... por ejemplo, mis compañeras que estuvieron en otras instituciones donde ya hay tal vez una asesora pedagógica o no sé,

este... aquí en la estancia, en mi experiencia sí fue muy enriquecedor (Ent/Aa prf 51).

Finalmente, el testimonio de la profesora:

Lo que yo veo aquí, es que no se atreven ellas a hacerlo, solicitan mucho el apoyo de externos; yo entiendo que también se requiere de expertos, pero hasta donde se está desarrollando la competencia de que sean ellas mismas las que ofrezcan la asesoría y no sean sólo gestoras [...]pero eso tiene un por qué. Creo que nosotros, tiene que ver con la propia formación de nosotros como propios educadores o asesores de la UPN... A lo mejor nos ha faltado que puedan ellas tener una visión más amplia de ello; nos vamos como a situaciones muy psicopedagógicas, pero no más allá del ámbito muy aúlico. Creo que ellas quizá no se han reconocido, y creo que desde ahí hay que trabajarle, no se han reconocido como interventoras educativas [...] ellas mismas se intimidan o se limitan a ir más allá; ahora, cuando se animan, llegan solamente a querer ser gestoras, pero no llegan a que ellas ofrezcan el taller, a que ellas hagan una situación de trabajo con padres, o de que ellas con las propias educadoras hagan cosas, pero ellas. (Ent/Prof prf 35 y 36)

En cuanto a la influencia de las condiciones institucionales para poner en juego el “saber hacer” de la competencias específicas del perfil de egreso, en este caso la *Competencia 4.- Brinda asesoría*, es claro en el testimonio de la egresada que no pudo llevar a cabo lo que tenía previsto porque la directora del centro consideró que no tenía la experiencia para manejar los contenidos de las sesiones de asesoría (capacitación) con el personal docente del centro, aunque la egresada manifiesta que se siente competente para desarrollar estrategias de asesoría sobre todo en relación a la práctica docente para la atención didáctica a los niños/as menores de 4 años de edad.

Esto parece estar en concordancia con los resultados de la encuesta obtenidos de las egresadas ya que, el porcentaje sobre que Nunca ponen en juego los elementos de competencia, se ubican en el rango (21.1 – 52.6), mientras que las que manifiestan que ponen Mucho en juego dichos elementos se ubican en el rango (26.3 – 47.4). Por su parte, el porcentaje de empleadoras que expresan que las egresadas ponen Mucho en juego los elementos de competencia no rebasa el 38.9%.

En contraste, la alumna comenta que pudo desarrollar la competencia (incluso se compara con sus compañeras de generación) porque la estancia es de nueva creación. Expresa complacida que los padres de familia de los niños/as que asisten a la estancia la consideran una profesional y que por ello, dejan con confianza a sus hijos en la estancia y le piden consejos que la alumna considera una forma de asesoría. También alude a que ofreció asesoría a la responsable de la estancia para el manejo de padres de familia. Si bien parecieran situaciones que se atienden sobre la marcha, de alguna manera desarrolla incipientemente algunos de los elementos de la Competencia 4.

En los resultados de la encuesta a las alumnas llama la atención que la mayoría de ellas (73.1%) manifieste poner Mucho en juego *P36.- Presenta ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción para la mejora...* y *P40.- Presenta ante los agentes educativos los problemas y dificultades y el plan de acción para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva...* Para estos dos elementos el porcentaje de alumnas que expresa que nunca lo ponen en juego es de 7.7%. Esto puede estar vinculado a la necesidad de que la dirección del centro debe avalar el plan de acción del proyecto de intervención que las alumnas elaboran.

En términos generales, se puede apreciar que la asesoría, ya sea a instituciones o agentes educativos, se hace asistemáticamente, no se habla de detección de necesidades ni de planes de acción ni del necesario consenso con los implicados en el proceso de asesoría para llevar a cabo dicho plan.

Esta asistematicidad, se refleja en el testimonio de la empleadora; el comentario pareciera más dirigido en términos de actitudes que en el “saber hacer” de la Competencia 4, aunque menciona que la “asesoría” de las egresadas que ocupan el puesto de Responsable de servicio (que son las que sí tienen contacto con padres y que supervisan el trabajo en sala) es muy satisfactoria tanto hacia padres de familia como al personal (educadoras) del centro.

También se refleja en el testimonio de la alumna cuando habla de asesoría a padres y directivos, como ella misma lo menciona, la asesoría consistía en dar

“consejos” más que de un plan surgido de un diagnóstico y consensuado con los implicados

O en los comentarios vertidos en la encuesta por una de las egresadas: “Igualmente, lo poco que llego a realizar de asesoría es para los niños de mi grupo a mi cargo y cuando estuve como auxiliar del Depto. de Pedagogía, llegué a asesorar a mis compañeras frente a grupo, pero de manera informal, sin hacer instrumentos, ni nada de eso.” (07/Egr) y por una empleadora refiriéndose a una egresada “La participación de ‘Y’ es importante en el grupo de educadoras ya que siempre aporta ideas, hace buenas reflexiones y provoca que sea más dinámico el trabajo. Además de una profesionista que colabora cuando se le solicita en exponer algún tema de interés para sus compañeras, su grupo ha tenido una evolución positiva en todos los aspectos, son niños que han logrado en su mayoría, los objetivos propuestos” (55/Empl).

En cualquier caso, las condiciones institucionales influyen en la puesta en juego de los elementos de la *Competencia 4.- Brinda asesoría*; en el caso de la egresada entrevistada porque no pudo desarrollar su plan de acción de la intervención por la inexperiencia que según la directora tenía y en el caso de la alumna por el tipo de centro en el que practicó (Estancia de SEDESOL y de nueva creación).

5. Competencia 5: Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones, familias, comunidades y grupos.

5.1. Egresadas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las egresadas se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/TIPO DE INFORMANTE			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
5. Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos	5.1. Gestiona procesos	P41.-Identifica necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial, y con base en la observación participante y la aplicación de instrumentos (entrevistas, grupos de discusión, etc.), en el marco de las políticas y normas de la institución en la que labora.	63.2	26.3	10.5	0.0
		P42.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos procesos para facilitar el logro de objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención	47.4	26.3	26.3	0.0
		P43.- Toma decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no los mecanismos e instrumentos de gestión, a fin de obtener los resultados propuestos en su proyecto de intervención.	50.0	22.2	27.8	0.0
		P44.- Evalúa conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de los mecanismos e instrumentos utilizados en la mejora de los procesos de gestión.	52.6	15.8	31.6	0.0
	5.2. Gestiona servicios y apoyos	P45.- Identifica necesidades de servicios y apoyos para el logro de los objetivos del Programa de Educación Inicial que desarrolla y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial.	27.8	50.0	22.2	0.0
		P46.- Elabora un directorio de instituciones, organismos, grupos y padres de familia que pueden ofrecer servicios y apoyos a fin de satisfacer las necesidades detectadas para desarrollar su proyecto de intervención.	77.8	11.1	11.1	0.0
		P47.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos mecanismos e instrumentos para gestionar servicios y apoyos de los agentes identificados.	63.2	15.8	21.0	0.0
		P48.- Evalúa conjuntamente con los agentes, los logros y limitaciones de los servicios y apoyos brindados en función de los objetivos del Programa de Educación Inicial que desarrolla y de las normas y políticas de la institución en la labora.	38.9	44.4	16.7	0.0

Tabla 25: Competencia 5- Egresadas

Para el caso de la unidad de competencia 5.1. *Gestiona proceso* las egresadas manifiestan poner Mucho en juego: *P44.- Evalúa conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de la mejora de la gestión...* (31.6%); *P43.- Toma decisiones con base en el seguimiento de los procesos...* (27.8%); *P42.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para facilitar el logro de objetivos y cumplimiento de metas de*

su proyecto de intervención... (26.3%) y *P41.-Identifica necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional...* (10.5%).

El 26.3% de las egresadas expresa que ponen Algo en juego: *P41* y *P42*; el 22.2% de ellas se inclinan por *P43*; y el 15.8% por *P44*.

El 63.2%% de las egresadas manifiesten que Nunca ponen en juego *P41*; el 52.2% no ponen en juego Nunca *P44*; el 50% se inclina por *P43* y 47.4% por *P42*.

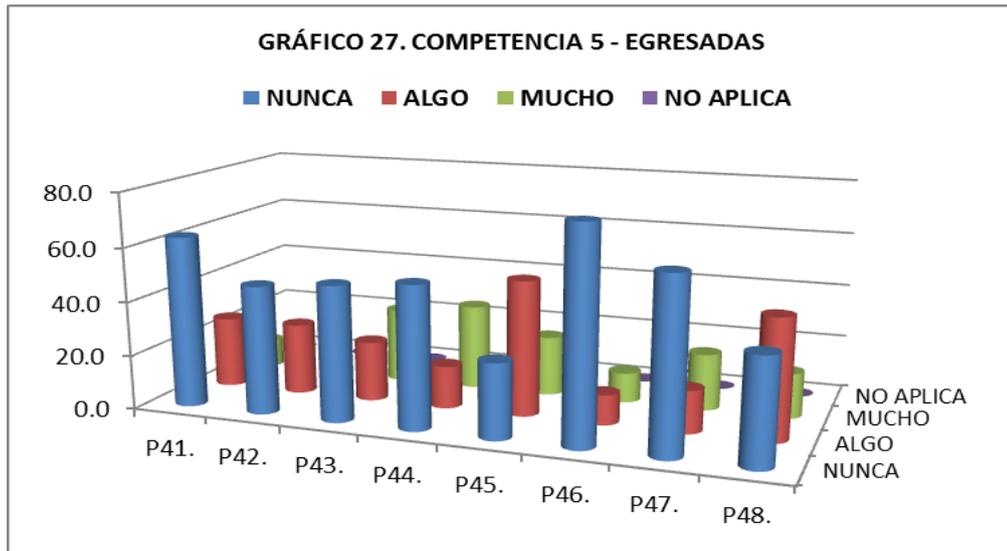
Para el caso de la Unidad de competencia 5.2. *Gestiona servicios y apoyos* el 22.2% de las egresadas manifiesta que ponen Mucho en juego: *P45*; el 21% expresa que ponen Mucho en juego *P4*; el 16.7% se inclina por *P48*; y el 11.1% por *P46*.

En cuanto a poner Algo en juego esos mismos elementos de competencia, el 50% de las egresadas manifiesta que *P45*; el 44.4% de ellas expresa que *P48*; el 15.8% se inclina por *P47* y el 11.1% por *P46*.

Los porcentajes de respuesta de las egresadas relativo a que Nunca ponen en juego dichos elementos son: 78.8% *P46*; 63.2% manifiesta que Nunca ponen en juego *P47*; 38.9% que Nunca ponen en juego *P48*; y el 27.8% *P45*.

En opinión de las egresadas todos los elementos de ambas unidades de competencia Aplican en los centros de trabajo donde están insertas.

Los resultados obtenidos se ilustran en el siguiente gráfico:



5.2. Empleadoras

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las empleadoras se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP.	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/EMPLEADORAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
5. Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones, educativas familias, comunidades y grupos	5.1. Gestiona procesos	P41.- Identifica necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional...	61.1	16.7	22.2	0.0
		P42.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para facilitar el logro de objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención...	55.6	22.2	22.2	0.0
		P43.- Toma decisiones con base en el seguimiento de los procesos...	44.4	22.2	27.8	5.6
		P44.- Evalúa conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de la mejora de la gestión...	22.2	22.2	50.0	5.6
	5.2. Gestiona servicios y apoyos	P45.- Identifica necesidades de servicios y apoyos para el logro de los objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención...	16.7	33.3	44.4	5.6
		P46.- Elabora un directorio de instituciones, organismos, grupos y padres de familia que pueden ofrecer servicios y apoyos...	38.9	16.7	22.2	22.2
		P47.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para gestionar servicios y apoyos de los agentes identificados...	38.9	16.7	33.3	11.1
		P48.- Evalúa conjuntamente con los agentes, los logros y limitaciones de los servicios y apoyos brindados...	27.8	22.2	44.4	5.6

Tabla 26. Competencia 5 – Empleadoras

Para el caso de la unidad de competencia 5.1. *Gestiona proceso* las empleadoras manifiestan que las egresadas ponen Mucho en juego: *P44.- Evalúa conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de la mejora de la gestión* (50%); *P43.- Toma decisiones con base en el seguimiento de los procesos.* (27.8%) y *P41.-Identifica necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional* y *P42.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para facilitar el logro de objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención* (22.2%).

El 57.1% de las empleadoras expresa que las egresadas ponen Algo en juego: *P42, P43 y P4* y el 16.7%% de ellas se inclinan por *P41*. .

El 61.1%% de las empleadoras expresa que las egresadas Nunca ponen en juego *P41*; el 55.6% que no ponen en juego Nunca *P42*; el 44.4% manifiesta que las egresadas Nunca ponen en juego *P43* y 22.2% de ellas expresa que Nunca ponen en juego *P44*.

El porcentaje de empleadoras que manifiestan que No Aplican los elementos de esta unidad de competencia en los centros de trabajo donde están insertas las egresadas son: 5.6% para el *P43* y *P44*. Para los otros dos elementos de competencia (*P41* y *P42*) ninguna empleadora manifestó que No Aplican.

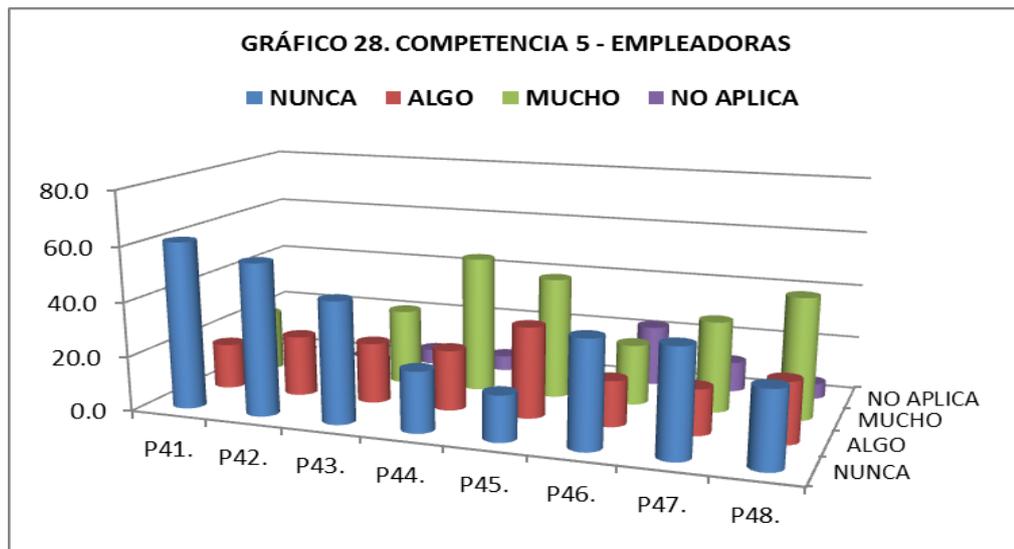
Para el caso de la Unidad de competencia 5.2. *Gestiona servicios y apoyos* el 44.4% de las empleadoras manifiesta que las egresadas ponen Mucho en juego: *P45* y *P46*; el 33.3% expresa que ponen Mucho en juego *P47* y 22.2% *P46*.

En cuanto a poner Algo en juego esos mismos elementos de competencia, el 33.3% de las empleadoras expresa que las egresadas ponen Algo en juego *P45*, el 22.2% *P48* y 16.7% *P46* y *P47*.

Los porcentajes de respuesta de las empleadoras con respecto a que las egresadas Nunca ponen en juego dichos elementos son: 38.9% (*P46* y *P47*; 27.8% (*P48*); y el 16.7.4% (*P45*).

El porcentaje de empleadoras que manifiestan que No Aplican los elementos de competencia en los centros de trabajo donde están insertas las egresadas son: 22.2% para el *P46*, 11.1% para *P47* y 5.6% para *P45* y *P48*.

Los resultados obtenidos se ilustran en el siguiente gráfico:



5.3. Alumnas

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada a las alumnas se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP.	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/ALUMNAS			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
5. Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos	5.1. Gestiona procesos	P41.-Identifica necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional...	12.0	48.0	40.0	0.0
		P42.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para facilitar el logro de objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención ...	7.6	46.2	46.2	0.0
		P43.- Toma decisiones con base en el seguimiento de los procesos...	3.8	50.0	46.2	0.0
		P44.- Evalúa conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de la mejora de la gestión...	8.0	36.0	56.0	0.0
	5.2. Gestiona servicios y apoyos	P45.- Identifica necesidades de servicios y apoyos para el logro de los objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención...	11.5	30.8	57.7	0.0
		P46.- Elabora un directorio de instituciones, organismos, grupos y padres de familia que pueden ofrecer servicios y apoyos...	36.0	40.0	24.0	0.0
		P47.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para gestionar servicios y apoyos de los agentes identificados...	26.9	46.2	26.9	0.0
		P48.- Evalúa conjuntamente con los agentes, los logros y limitaciones de los servicios y apoyos brindados...	7.7	53.8	38.5	0.0

Tabla 27.- Competencia 5: Alumnas

Para el caso de la unidad de competencia 5.1. *Gestiona proceso* las alumnas manifiestan poner Mucho en juego: *P44.- Evalúa conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de la mejora de la gestión* (56%); *P42.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para facilitar el logro de objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención* y *P43.- Toma decisiones con base en el seguimiento de los procesos.* (46.2%); y *P41.-Identifica necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional* (40%).

El 50% de las alumnas expresa que ponen Algo en juego: *P43*; el 48% de ellas se inclinan por *P41*; el 46.2% por *P42* y el 36% por *P44*.

El 12% de las alumnas manifiesta que Nunca ponen en juego *P41*; el 8% no ponen en juego Nunca *P44*; el 7.6% expresa que Nunca ponen en juego *P42* y el 3.8% se inclina porque Nunca ponen en juego *P43*.

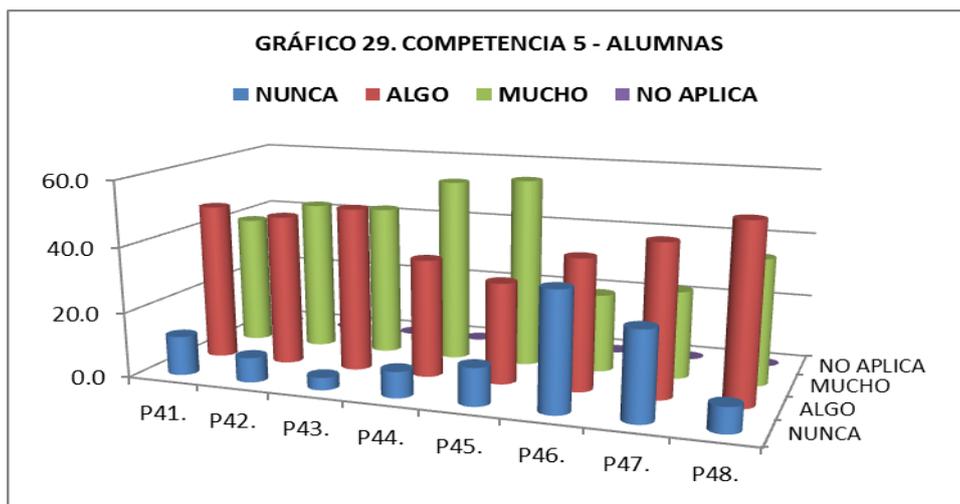
Para el caso de la Unidad de competencia 5.2. *Gestiona servicios y apoyos* el 57.7% de las alumnas manifiesta que ponen Mucho en juego: *P45*; el 38.5% expresa que ponen Mucho en juego *P48*; y el 26.9% se inclina por *P47* y el 24% por *P46*.

En cuanto a poner Algo en juego esos mismos elementos de competencia, el 53.8% de las alumnas manifiesta que *P46*; el 46.2% de ellas expresa que *P4*; el 40% se inclina por *P46* y el 38.8% por *P45*.

Los porcentajes de respuesta de las egresadas relativo a que Nunca ponen en juego dichos elementos son: 36% *P46*; el 26.9% *P47*; 11.5 % *P45*; y el 7.7% *P48*.

En opinión de las egresadas todos los elementos de ambas unidades de competencia Aplican en los centros de trabajo donde están insertas.

Los resultados obtenidos se ilustran en el siguiente gráfico:



5.4. Profesorado

Los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión aplicada al profesorado se muestran en la siguiente tabla:

COMP	U. DE COMP.	ELEMENTO DE COMPETENCIA/DESCRIPTOR	VALOR/PROFESORADO			
			NUNCA	ALGO	MUCHO	NO APLICA
5. Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones, educativas familias, comunidades y grupos	5.1. Gestiona procesos	P41.-Identifica necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional.	0.0	42.9	57.1	0.0
		P42.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para facilitar el logro de objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención	0.0	57.1	42.9	0.0
		P43.- Toma decisiones con base en el seguimiento de los procesos.	14.3	14.3	71.4	0.0
		P44.- Evalúa conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de la mejora de la gestión.	28.6	14.3	57.1	0.0
	5.2. Gestiona servicios y apoyos	P45.- Identifica necesidades de servicios y apoyos para el logro de los objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención.	14.3	14.3	71.4	0.0
		P46.- Elabora un directorio de instituciones, organismos, grupos y padres de familia que pueden ofrecer servicios y apoyos.	28.6	42.8	28.6	0.0
		P47.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para gestionar servicios y apoyos de los agentes identificados	28.6	14.3	57.1	0.0
		P48.- Evalúa conjuntamente con los agentes, los logros y limitaciones de los servicios y apoyos brindados.	28.6	14.3	57.1	0.0

Tabla 28. Competencia 5 – Profesorado

Para el caso de la unidad de competencia 5.1. *Gestiona proceso* el profesorado manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego: *P43.- Toma decisiones con base en el seguimiento de los procesos.* (71.4%); *P41.-Identifica necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional y P44.- Evalúa conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de la mejora de la gestión* (57.1%); y *P42.- Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos para facilitar el logro de objetivos y cumplimiento de metas de su proyecto de intervención* (42.9%).

El 57.1% del profesorado expresa que las alumnas ponen Algo en juego *P42*; el 42.9% de ellas se inclinan por *P41*; y el 14,3% por *P43* y *P44*.

El 28.6%% del profesorado expresa que las alumnas ponen Nunca en juego *P44*; el 14.3% no ponen en juego Nunca *P43*; y ninguno de ellos/as expresa que Nunca ponen en juego *P41* y *P42*.

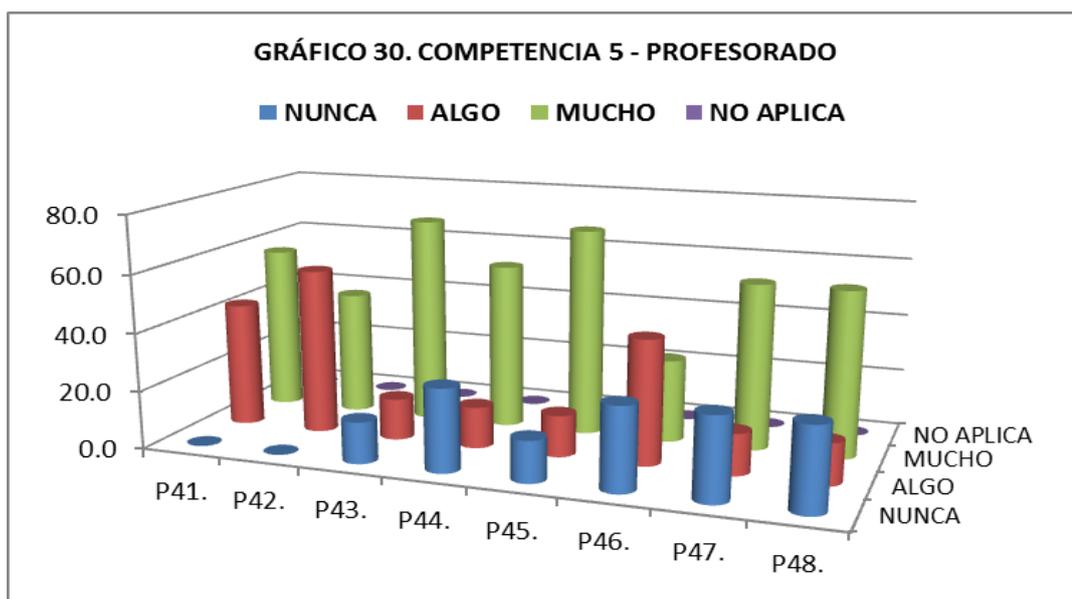
Para el caso de la Unidad de competencia 5.2. *Gestiona servicios y apoyos* el 71.4% del profesorado manifiesta que las alumnas ponen Mucho en juego: *P45*; el 57.1% expresa que ponen Mucho en juego *P47* y *P48*; y el 28.6% *P46*.

El 42.8% del profesorado expresa que las alumnas ponen Algo en juego *P46*; y el 14.3% de ellos/as expresa que las alumnas ponen Algo en juego *P45*, *P47* y *P48*.

Los porcentajes de respuesta del profesorado relativo a que las alumnas Nunca ponen en juego dichos elementos son: 28.6% para *P46*, *P47* y *P48*; y el 14.3.4% *P45*.

En opinión del profesorado todos los elementos de ambas unidades de competencia Aplican en los centros de trabajo donde están insertas.

Los resultados obtenidos se ilustran en el siguiente gráfico:



5.5. Discusión de los resultados correspondientes a la Competencia 5: Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos

Para iniciar esta presentación, se exponen los comentarios vertidos en la encuesta que dieron pie a la necesidad de profundizar, a través de entrevistas a los informantes, con la finalidad de indagar sobre la influencia de las condiciones institucionales en la puesta en juego del “saber hacer de las competencias específicas del perfil de egreso.

Transcribimos a continuación algunos de estos testimonios:

Dentro de las actividades de organización de la institución, en lo personal y desde el puesto que yo desempeño, no puedo ni tengo acceso de intervenir o involucrarme directamente (08/Egr).

Las maestras que están en sala frente a grupo realizan pocas funciones de gestión y planeación general de la institución; desarrollan más la aplicación de programas, planes y actividades [de carácter didáctico con los niños/as] (59/Empl).

Y las multicitadas empleadoras que manifestaron elementos de competencia que a su juicio No Aplican en los centros de trabajo donde laboran las egresadas. Se remarcan ahora los que guardan relación con la Competencia 5 que nos ocupa:

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,17,18,26,27,32,33,34,38,**43,44,45,46,47 y 48**] (046/Empl)

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,15,16,32,33,34,38 y **46**] (047/Empl)

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,16,17,18,26,27,32,33,34,38,**46 y 47**] (048/Empl)

*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,15,16,17,18,32,33,34,38 y **46**] (049/Empl)

Las preguntas que abordan los elementos y unidades de competencia de la Competencia 5 son:

- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de diseñar y desarrollar procesos de mejora en la gestión institucional encaminados al logro de los objetivos del Programa de Educación Inicial que se opera en la institución?
- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de realizar las gestiones necesarias para conseguir servicios y apoyos de otras instituciones, organismos o empresas en pos de alcanzar los objetivos del Programa de Educación Inicial de que se trate?

Veamos ahora los testimonios de los informantes relativos a la primera pregunta. Empezaremos el testimonio de la egresada al respecto:

mmm...diseñar y desarrollar procesos de mejora... yo creo que sí; de hecho mi proyecto fue encaminado a brindar charlas a las educadoras sobre el proceso y desarrollo del lenguaje en los niños y cómo estimular al niño, desarrollé todo el proceso que se debería llevar a cabo, lo único que no hice fue pues aplicarlo, mmm... hablé con la persona que iba a brindarles las charlas sobre qué era lo que quería y al punto que yo quería que llegara con las educadoras y yo creo que se

alcanzó, entonces yo creo que sí, desde de ese punto porque yo lo estoy diseñando (Ent/Egr prf 58).

Por su parte la alumna entrevistada manifiesta:

Sí. Creo yo que el programa de SEDESOL pues tiene mucho que mejorar, porque en general no maneja ningún programa [educativo]; o sea, las estancias fueron creadas para que los niños estén ahí cuidados, nada más, para que los entretengan, pero en realidad no hay ningún programa [...] en lo personal, nosotros lo que hicimos fue enseñarles un poco a las encargadas de cada una de las salas de la institución; que leyeran el programa de educación inicial que maneja la SEP y de ahí mismo planear sus actividades, pues porque nosotros iniciamos con las planeaciones, más o menos les dimos una noción de cómo planear, de para qué servía, de que es más fácil tener a los niños con actividades diseñadas que tenerlos todo el día a lo que se ocurriera. Pero en sí, la institución no tenía ningún programa [...] o sea es únicamente para que cuiden a los niños, es meramente asistencial [...] Entonces sí es un problema que viene pues desde SEDESOL porque no se planeó bien la forma de manejo de las estancias (Ent/Aa prf 53 y 55).

El testimonio de la profesora entrevistada al respecto es el siguiente:

Sí, claro, claro, si se desarrollan y sí se diseñan algunos proyectos a nivel de gestión institucional, pero no hay el atrevimiento de ellas directamente en desarrollar todas las actividades, simplemente sirven de gestoras para promover esos procesos de mejora, pero por medio de otros. Creo que no es solamente así, creo que yo, haciendo una evaluación, no considero, parece espectacular lo que ellas hacen a nivel institucional; yo en lo particular, no estoy tan de acuerdo; yo he cuestionado en decir, 'si quieres hacer eso, adelante porque eso es lo que te indica tu diagnóstico, tu necesidad, pero hazlo tú, desarrolla tus propias competencias, elabora tu diseño de trabajo con padres, haz ese trabajo de planeación porque no es posible que solamente se gestione y se solicite un tallerista que venga y yo sistematizo'. Bueno ese es mi punto de vista, yo quisiera lograr más con las interventoras (Ent/Prof prf 39).

Pareciera ser que, tanto la egresada y la alumna como la profesora entrevistadas, vinculan la mejora institucional sólo a la capacitación del personal docente adscrito a sala, actividad que también aparece como asesoría según se pudo advertir en el análisis y discusión de resultados relativo a la *Competencia 4.- Brinda asesoría*. No es posible distinguir a partir de los testimonios relativos a dicha competencia y los expuestos en ésta, si hay confusión en la conceptualización de una y otra porque incluso parece que esta confusión también se manifiesta en los elementos de competencia relativos a la aplicación de instrumentos para recabar información sobre el contexto y la gestión institucionales del centro de trabajo donde están insertas las egresadas y alumnas (Competencia 2: Diagnóstico).

Por su parte, la empleadora entrevistada reconoce que la normatividad y las formas de organización y gestión de los centros de trabajo no tienen flexibilidad para que las egresadas y alumnas puedan poner en juego los elementos de competencia: “[...] sí, sí nosotros hemos estado muy cerrados a eso y no les hemos dado la oportunidad de trabajar más esto de la gestión; la verdad esta parte no la he podido ver, no porque ellas no le den, sino por la institución misma, la organización y de todo como está dado (Ent/Empl prf 28).

Sin embargo, vale la pena recuperar lo expuesto por la alumna ante otra pregunta y en otro momento de la entrevista con respecto a la gestión institucional que de alguna manera, ella junto con la otra alumna que cubrió prácticas profesionales en la misma estancia, tuvieron que hacer “sobre la marcha” para que la estancia pudiera operar dado que era de nueva creación:

Pues... sí, porque las personas que son encargadas de la institución, digamos; nosotros fuimos como el apoyo... las personas encargadas de la estancia pusieron la parte económica y nosotros... pues todo lo demás. Entonces, sí se tuvo que hacer desde acompañar a la persona encargada de la estancia a SEDESOL, decirle a dónde se tenía que dirigir, qué es lo que tenía que hacer, qué es lo que tenía que tener para que funcionara adecuadamente la estancia [...] sí, se apoyó también en eso, desde revisar las instalaciones de la casa, para decirle que es lo que era peligroso tener en los niños, que se tenía que cubrir los contactos de luz, que se tenía que quitar los escalones, que se tenía que poner medias puertas. En todo eso se le tuvo que apoyar y también, pues, tener

conocimiento que tenemos en informática también se crearon formatos para que llevaran más fácil el manejo de las finanzas dentro de la estancia (Ent/Aa prf 18 y 22).

Abordemos ahora la segunda pregunta relativa a la gestión de apoyos y servicios para el desarrollo del proyecto de intervención. Empezamos con la opinión de la egresada:

Sí, definitivamente sí; de hecho [para desarrollar mi proyecto de intervención] de mi tesis, tuve que gestionar en otras instituciones apoyos para el centro de desarrollo infantil donde brindé mi servicio; [...] Sí, tanto en las condiciones en que se encuentran las educadoras, en qué necesitarían apoyos; en la parte por ejemplo, de infraestructura, en la parte de los servicios que está ofreciendo [...] y, pues a partir de eso, ver qué instituciones pueden apoyar a los centros (Ent/Egr prf 25 y 27).

La alumna entrevistada, por su parte, manifiesta que fundamentalmente orientan a los padres de familia para que hagan gestiones y sólo en aquellos casos que lo ameritan, sobre todo por la baja escolaridad de los padres, ellas asisten junto con ellos a realizar las gestiones (Ent/Aa Prf.58, 59 y 60), pero no menciona que ella hubiera realizado gestiones ante otras instituciones u organismos con la finalidad de conseguir servicio y apoyos para desarrollar su proyecto de intervención.

La profesora entrevistada manifiesta al respecto:

Sí, sí lo hacen, sí realizar gestiones para conseguir apoyos y servicios de otros instituciones, organismos y empresas; creo que también lo tienen muy desarrollado, más que el de dar asesoría o diseñar y realizar acciones de mejora institucional [...]. Sí, sí, son muy buenas gestoras, van a instituciones, tienen buena vinculación con otras instancias, logran los apoyos hasta las constancias también las gestionan, dan sus diplomas y todo lo que implica, creo que sí van más allá de la institución hasta de la gestión en la Universidad.

Pasemos ahora al testimonio de la empleadora:

Sí, esta parte igual se cubre poco por el esquema propio de la guardería, o sea, en esas guarderías donde ellas trabajan tienen recursos propios y además del hecho de trabajar con el Seguro Social, nosotros no les permitimos que busquen apoyos de otros lados, entonces está muy cerrada esta parte de que ellas hicieran otras cosas, quizá organizar servicios o algunas actividades, no no le está permitido a la guardería. Por la norma, por el contrato que tenemos con los dueños; no pueden ellos hacerse allegar de otros recursos que no sean los que les da el IMSS, ni de padres de familia, ni de la comunidad, nada, nada; [...] solamente podría ser en cuestiones de capacitación, por ejemplo, que buscaran instructores, foros, otras cosas así, en se aspecto sí, de esos recursos, pero materiales u otros no (Ent/Empl prfs. 29, 30 y 31).

En la presentación del análisis y discusión de resultados de la *Competencia 2.- Diseña proyectos de intervención* se pudo observar que la puesta en juego de los elementos de competencia vinculados a la gestión institucional - fundamentalmente los relativos al diagnóstico y más específicamente en la aplicación de instrumentos para recabar información sobre el contexto y mecanismos de la gestión institucional- era poco desarrollada, debido parece ser al puesto y funciones que cubren las egresadas y alumnas en los centros.

Si es un aspecto que no se pudo diagnosticar difícilmente se pueden instrumentar procesos de mejora de la gestión institucional; si no se tiene acceso a información sobre los recursos con que cuenta el centro, es difícil que se pueden potenciar para ofrecer un mejor servicio educativo a los niños/as menores de 4 años y sus familias.

Por otra parte, los testimonios de la empleadora con respecto a ambas unidades de competencia relativos a la normatividad y formas de organización y de gestión institucionales, dificultan también la puesta en juego de los elementos de competencia como ella misma lo reconoce.

Tal vez, por todo lo anterior, es que los resultados de la encuesta aplicada a los informantes resultan contrastantes.

En resumen, dada la normatividad y organización de los centros en la que la mayoría de las egresadas trabajan y la función que cubren, la puesta en juego

del “saber hacer” de esta competencia resulta ser insuficiente para poder concluir que las egresadas y alumnas logran desarrollarlo en el campo laboral.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

1. Conclusiones.

Las competencias específicas del perfil de egreso de la LIE-EI son pertinentes a los requerimientos del puesto de trabajo que ocupan las egresadas. Hemos visto a lo largo de la exposición del análisis y discusión de resultados que algunos de los elementos de competencia no se ponen en juego en el desempeño de egresadas y alumnas, en virtud de las formas de organización, gestión y normatividad institucionales de los centros. Las funciones que desarrollan en las guarderías y estancias propias de su puesto de trabajo (responsable de sala o de servicio) si bien limitan el desarrollo a plenitud de las competencias, los elementos de competencia puestos en juego son valorados satisfactoriamente por las empleadoras.

Hemos visto también que es posible desplegar mayores elementos de competencia cuando las condiciones de centro de trabajo lo permiten, cuando existe flexibilidad en las formas de gestión y en la normatividad. El caso de la alumna que realizó sus prácticas profesionales y de servicio social en una estancia de nueva creación ubicada en zona marginal de la ciudad de Morelia y ante las necesidades apremiantes del contexto social e institucional pudo desarrollar incipientemente todas las competencias del perfil de egreso.

Se requiere un trabajo fuerte de divulgación y sensibilización sobre la LIE-EI y las potencialidades de nuestras estudiantes y egresadas en estos centros de trabajo para promover una mayor participación y corresponsabilidad del personal de los centros, los padres de familia, el alumnado y egresadas de la UPN en beneficio de los niños/as y sus familias y de la propia formación de las chicas como interventoras en el educación inicial.

Se está formando para la oferta y no para la demanda. Si bien es importante que las chicas trabajen en guarderías y estancias para ir promoviendo, en la medida de sus posibilidades, cambios en las prácticas de educadores y administradores hacia una mejor formación para los niños/as y sus familias, no se

ha logrado hasta el momento, que generen proyectos alternativos de atención a la demanda. Como se señala en el Anexo 2, el índice de atención a la demanda de la población de 0 a 3 años de edad es de apenas 6.45% a nivel nacional y del 9.16% en el Estado de Michoacán. Es necesario, por tanto, acudir a los barrios y localidades donde están esos niños/as y sus familias que aún no acceden a los servicios de educación inicial a los que tienen derecho y diseñar y desarrollar proyectos de intervención acordes a las necesidades de y en su contexto específico.

Ampliar los espacios de intervención para las prácticas profesionales y la posible inserción laboral de las egresadas. Directamente relacionada con las dos conclusiones anteriores. Para que las chicas puedan poner en juego a plenitud las competencias específicas del perfil de egreso y generar proyectos alternativos de atención educativa es necesario ampliar los espacios de intervención. Y esta es una tarea fundamentalmente que recae sobre nosotros, el profesorado de la Universidad. Tenemos que centrar nuestra atención en la formación para la demanda, entusiasmar y comprometer a nuestras estudiantes en la necesidad de ampliar la cobertura de atención y acudir a donde los niños/as y sus familias nos necesitan; hay que diseñar y desarrollar proyectos de intervención para esos grupos marginales buscando alternativas de financiamiento y acreditación del servicio social que realicen las estudiantes en esas comunidades educativas. Es necesario “picar piedra” para ir generando posibilidades de inserción laboral de las egresadas y de constituir una bolsa de trabajo en instituciones y organismos públicos, privados y sociales con y para ellas.

Fortalecer el trabajo colegiado de los Cuerpos Académicos de Educación Inicial de las Unidades UPN. La tarea anterior requiere también de la necesaria reflexión, análisis, discusión y generación de propuestas para mejorar la formación de las y los interventores educativos de educación inicial y gestión de las propias Unidades UPN. Los comentarios y testimonios vertidos por los informantes apuntan a la necesidad de adaptaciones curriculares, de profundización en los contenidos y en las prácticas docentes para promover el desarrollo de las competencias. Se hace necesario, por tanto seguir promoviendo el intercambio entre el personal académico de las Unidades y fortalecer la Red de

Educación Inicial. Así mismo, seguir construyendo convenios de colaboración con otras IES y con instituciones y organismos interesados en el campo de Educación Inicial.

Abrir líneas de trabajo para la investigación en torno a la educación inicial y la formación profesional de interventores educativos. La educación inicial formal en México ha estado vinculada a lo largo de la historia, fundamentalmente a los derechos de las madres trabajadoras. Los esfuerzos que realiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para ampliar la cobertura de educación inicial en zonas rurales y urbano-marginales del país mediante estrategias de formación a madres y padres orientadas a mejorar las pautas de crianza, son sólo dos frentes que pudieran ser objeto de investigación en la UPN. Indagar sobre las prácticas institucionales y de directivos y educadores en ese devenir, sin duda alguna nos permitiría alimentar la formación y desarrollar conjuntamente con los estudiantes que cubren prácticas profesionales estudios locales y regionales que vayan conformando el estado del arte de la educación inicial en el país.

Abrir líneas de trabajo de extensión universitaria para la formación del personal de guarderías y estancias. En el análisis de los resultados hemos podido percibir que el quehacer que se desarrolla en los centros de trabajo donde egresadas y estudiantes han venido participando, dista de ser un trabajo interdisciplinario. Habría que incursionar, mediante convenios interinstitucionales, en la formación del personal a cargo de las distintas funciones y puestos de trabajo orientada a una atención integral de los niños/as que acuden a esos centros y sus familias. Pareciera ser que la información que el médico o la doctora, psicólogo/a, trabajador/a social y pedagogo/a, educadores/as y auxiliares, por una lado no se socializa como para tener por ejemplo un perfil de los niños/as y sus familias y por el otro, es muy puntual, esto es, sobre casos específicos (cuando un niño presenta algún “problema” que es afín a una de las áreas, entonces se atiende tal vez con el concurso del resto de personal).

Ampliar la difusión y divulgación de la LIE-EI. Se puede observar, tanto en los comentarios vertidos en la encuesta como en las entrevistas a los informantes, propuestas para una mayor difusión y divulgación de la LIE-EI y del tipo de

profesional que está formando la UPN. Como se mencionaba, esto es necesario para el caso de las instituciones del sistema formal de atención a los menores, pero es necesario abrirla también a otras instituciones y organismos y a la sociedad en general. Se requiere, por tanto, generar mecanismos y desarrollar acciones por ejemplo, a través de foros, seminarios, congresos, en las ferias de orientación educativa, publicaciones y medios de comunicación masiva como la prensa, la radio y la televisión.

2. Limitaciones.

Como cualquier quehacer y por ende, cualquier trabajo de investigación, nos hemos topado con algunas situaciones que han limitado el desarrollo de las tareas.

Una de ellas fue la del trabajo de campo. Como se pudo apreciar en el testimonio de la egresada la Unidad UPN-Morelia, entró en paro de labores justo cuando se estaba organizando la aplicación de la encuesta y la realización de las entrevistas. Eso trajo consigo que muchas de las tareas hayan quedado en el ámbito de los “privado” y no en institucional. Si bien logramos aplicar la encuesta en el aula magna de la Unidad, después de varios cambios de día y hora, hubo egresadas, alumnas y profesores que no lograron acudir a la cita. La estrategia seguida entonces fue la de localizar a cada una de ellos, acordar el medio a través del cual podría hacerle entrega del cuestionario y me fuera remitido una vez contestado.

En el caso de las entrevistas, como se reseñó en el segunda parte de este reporte de investigación, hubo necesidad de buscar, seleccionar y finalmente alquilar un local para poderlas llevar a cabo.

Otra limitante fue la escasa participación de los colegas seleccionados para fungir como expertos para la validación de la encuesta. Aun habiendo tenido el apoyo del Director de Unidades, que incluso les llamó personalmente por teléfono, sólo cuatro de ellos participaron. Sin lugar a dudas con mayor número de validaciones es posible que el instrumento se hubiera concretado de mejor forma.

Y finalmente apuntaría el hecho de los tiempos que establece la beca de la que soy beneficiaria. Si bien no tendría que verse como limitación porque esas son las “reglas del juego”, me hubiera gustado ahondar aún más en la recopilación de información para una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

3. Futuras líneas de investigación.

Sería necesario continuar este estudio en un plazo perentorio, en dos o tres años quizás, que incluyera a estas egresadas y las de generaciones subsiguientes para hacer un cohorte generacional más amplio. Es un plan de estudios nuevo, son apenas dos generaciones las que fueron estudiadas y su experiencia laboral por tanto es muy corta e incipiente. Es algo fundamental que este tipo de estudios pudiera instituirse no solo para presentarse ante los comités de evaluación externa con fines de acreditación de la LIE-EI, sino para comprender qué estamos haciendo con la formación de nuestros estudiantes y realimentar el diseño curricular del plan de estudios.

Explorar las prácticas de administradores y educadores de los sistemas formal e informal de educación inicial podría ser otra línea interesante de trabajo orientada a la concreción del estado del arte y a la retroalimentación de la formación de los interventores educativos para este campo.

Del mismo modo me parece importante ahondar en las pautas de crianza de madres y padres indígenas y no-indígenas tanto en el ámbito rural como en el urbano-marginal.

Explorar las condiciones de crianza en el caso de las niñas/as cuyas madres son jornaleras agrícolas migrantes; finalmente

Finalmente identificar niñas/as y sus familias y sus condiciones socioeconómicas y culturales, a partir de fuentes de datos estadísticos como INEGI, CONAPO, SEP, INEE, SEDESOL, DIF, SSA, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, M. J. Y ANDER-EGG, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.

ANDER-EGG, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Argentina. Ed. Lumen. Col.Política, Servicios y Trabajo Social, 24ª ed. 429 p.

ÁNGELES GUTIÉRREZ, O. (2003). *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su Operativización en las Instituciones de Educación Superior. Documento 1. Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel de educación superior*. México: UPN.

ÁNGELES GUTIÉRREZ, O. (2003). *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su Operativización en las Instituciones de Educación Superior. Documento 4. Alternativas en la Evaluación de los Aprendizajes. La evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje*. México: UPN.

ARIAS, B., VERDUGO, M.A. Y RUBIO, V. (1995). *Evaluación de la calidad y modelo local de Valladolid* (Programa Helios). Valladolid: MEC

BERROCAL, E. (2004). *Evaluación de los cursos de formación ocupacional*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Dirigida por Leonor Buendía E.

BUENDÍA E., L. (1998). La investigación por encuesta. En L. BUENDÍA, M. COLÁS Y P. HERNÁNDEZ. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (120-155). España: Mc Graw Hill.

BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., Y PEGELAJAR, M. (1999). *Modelos de Análisis de la Investigación Educativa*. España: Alfa.

- CANALES, A. (2007). Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío. *Revista Reencuentro*, 48, 40-46. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- CASANOVA, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de la calidad para un centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- CASARINI, R. M. (2008). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas/Universidad Virtual ITESM.
- COLÁS, M. P. Y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. España: Kronos, 2ª ed.
- COLÁS, M.P. (2000). Evaluación Educativa: Panorama científico y nuevos retos. En: T. GONZÁLEZ RAMÍREZ (Coord). *Evaluación y Gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe
- CONSEJO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LABORAL (1997). *Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral*. México: CONOCER.
- CORREA, S., PUERTA, A. Y RESTREPO, B. (1996). *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación Evaluativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- DE LA ORDEN, A. (1985). *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- DE LA ORDEN, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica*, 18(23), 381-389. España: Campobell, S. L. Murcia.
- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. En *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317. Barcelona: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- DE MIGUEL, M. (2004). Nuevos retos en el ámbito de la evaluación. En L. BUENDÍA, D. GONZÁLEZ Y T. POZO. (Coords.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. (31-62). Madrid: La Muralla.

- DUCCI, M^a. A. (1997), El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional CINTERFOR. *Formación basada en competencia laboral Seminario Internacional sobre formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Guanajuato, México, 1996. Montevideo, Cinterfor. 15-26
- EXPÓSITO, J. Y OLMEDO, E. (2006) *La evaluación de programas. Teoría investigación y práctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. Y col. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Pedagógica.
- FERNÁNDEZ, M. (2003). Prólogo. En: I. BRUNET Y A. BELZUNEGUI. *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. (7-11). Barcelona: Icaria.
- FORGAS B.J. (2003). *Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente*. Curso 14. Pedagogía. Cuba: Universidad de Santiago.
- FORNS, M. Y GÓMEZ B. J. (1996). Evaluación de los programas en educación. En FERNÁNDEZ BALLESTEROS (Ed). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (241-282). Madrid: Síntesis Psicológica.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1995). Evaluación de programas educativos. En R. PÉREZ JUSTE, J. L. GARCÍA LAMAS Y C. MARTÍNEZ MEDIANO (Coord). *Evaluación de programas y centros educativos* (45-60). Madrid: UNED.
- GARCÍA SANZ, M. P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: Diego Marín
- GONCZI, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. CINTERFOR. *Formación basada en competencia laboral. Seminario Internacional sobre formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. 161-170. México, 1996. Montevideo: CINTERFOR.

- GUBA, E.G. Y LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- HAMBLETON, R.K. Y ROVINELLI, R. (1986). Assessing the dimensionality of set of test items. *Applied Psychological Measurement*, 10, 287-302
- HAMBLETON, R.K (1990a) Item response theory: Introduction and bibliography. *Psicothema*, 2, 97-107
- HAMBLETON, R.K Y ROGERS, H.J. (1990). Using ítem response models en educational assessments. En W.H. SCHREIBER Y K. INGEKAMP (Eds.), *International development in large-scale assessment* (155-184). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- HERNÁNDEZ, R. G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 1ª ed. 1998, Reimp. 2002.
- JORNET, J.M., SUÁREZ, J.M. Y PÉREZ CARBONELL, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica*, 18(2), 341-356, España: Campobell, S. L. Murcia.
- LIZASOÁIN, L. Y JOARISTI, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica*, 18(2), 357-379, España: Campobell, S. L. Murcia.
- LATORRE, A. DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J., (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- MALPICA J., M. DEL C. (1996). El punto de vista pedagógico. En A. ARGÜELLES (Comp). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. 124-140. México: Limusa/SEP/CNCCL/CONALEP.
- MARTÍNEZ OLMO F. (2004). La Investigación Evaluativa. En: R. BISQUERRA (Coord). *Metodología de la Investigación Educativa*, Col. Manuales de Investigación Educativa (425-446). España: La Muralla.
- MARTÍNEZ, MEDIANO, C. (1996). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED

- MASSOT, I., DORIO, I. Y SABARIEGO, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de información. En R. BISQUERRA (Coord). *Metodología de la Investigación Educativa*. Col. Manuales de Investigación Educativa. (329-367). España: La Muralla.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfor.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. GIMENO Y A. PÉREZ (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (426-449). Madrid: Akal
- PÉREZ JUSTE, R. (1985). Decimología. En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Santillana, 2ª reimp.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Col. Manuales de Metodología de Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Col. Biblioteca del Aula, nº 196, España: Graó.
- Poder Ejecutivo Federal (1978). *Decreto por el que se crea la Universidad Pedagógica Nacional*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto de 1978. México. Secretaría de Gobernación.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984. México: Secretaría de Gobernación.
- QUIROZ, E. (2003). *Hacia una didáctica de la investigación*. Col. Aula, nº9. México: Castillo.
- REICHARDT, CH. Y COOK, T.D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T.D. Cook y Ch. Reichardt. *Métodos cuantitativos y cualitativos en Investigación Evaluativa*. (25-58). Madrid: Morata.

- RICO, L. Y LUPIÁÑEZ, J.L. (2008). *Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular*. España: Alianza Editorial.
- ROSSI, P.H. Y FREEMAN, H.E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistémico para programas sociales*. México: Trillas.
- RUIZ LARRAGUIVEL, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel de educación superior. Una orientación cualitativa. *Cuadernos del CESU, nº35*. México: UNAM
- SABARIEGO, M. (2004). La Investigación educativa: génesis, evolución y características. En: R. BISQUERRA (Coord). *Metodología de la Investigación Educativa*. Col. Manuales de Investigación Educativa. (51-87). España: La Muralla.
- SALMERÓN, H. (2000). Evaluaciones de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano. Coherencia con las demandas sociales. *Revista de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, 18(2)*, 447-461, España: Campobell, S. L. Murcia.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (3ª.ed.), Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D Y SHINKFIELD, A. (1989). *Systematic Evaluation*. (Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica). España: Centro de publicaciones del MEC/Paidós.
- TEJEDOR, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, 18(23)*, 92-125. España: Campobell, S. L. Murcia.
- TEJEDOR, F.J., GARCÍA-VALCÁRCEL, A. Y RODRÍGUEZ, M.J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, 23*, 93-125, España: Campobell, S. L. Murcia.

TORRADO, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. BISQUERRA (Coord). *Metodología de la Investigación Educativa*. Col. Manuales de Metodología de la Investigación Educativa, (231-258). Madrid: La Muralla.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. CONSEJO ACADÉMICO (1998). *Reglamento para la Prestación del Servicio Social en la UPN*. México: UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. DIRECCIÓN DE UNIDADES. (2001). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Indicadores básicos para la construcción de un referente para el Reordenamiento de la Oferta de licenciaturas y propuesta de otros programas*. Documento Interno de Trabajo. México: UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa 2002*. Documento Interno de trabajo. México: UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. CONSEJO ACADÉMICO (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa en las Unidades UPN. Versión sintética del Proyecto de Licenciatura en Intervención Educativa*. México: UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa 2002. Área de Formación Básica en Ciencias Sociales. Programas Indicativos*. México: UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa 2002. Área de Formación Básica en Educación. Programas Indicativos*. México: UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa 2002. Área de Formación Específica. Línea de Educación Inicial. Programas Indicativos*. México: UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2004). *Programa de Reordenamiento de la Oferta educativa de las Unidades. Lineamientos para la implementación y desarrollo de las Prácticas Profesionales*. México: UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2004). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades. Instructivo de titulación de la Licenciatura en Intervención Educativa*. México: UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. DIRECCIÓN DE UNIDADES (2006). *Estadística Básica. Matrícula de fin de curso 2005-2006*. México: UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2004). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Normas Escolares de la Licenciatura en Intervención Educativa*. México: UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. DIRECCIÓN DE UNIDADES (2004). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Sistema de Evaluación de la Licenciatura en Intervención Educativa*. Documento Interno de Trabajo. México: UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. DIRECCIÓN DE UNIDADES (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Programa Institucional de Tutoría de la Licenciatura en Intervención Educativa*. Documento Interno de Trabajo. México: UPN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002). *Programa Nacional de Tutoría para el Sistema de Unidades UPN*. México: UPN.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. DIRECCIÓN DE UNIDADES (Comp) (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Programa de Formación de Asesores UPN. Lecturas*. México: UPN.

ZAPATA, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax.

FUENTES ELECTRÓNICAS

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). Libro Blanco de Títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. 1, Madrid: ANECA. http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogía1_0305.pdf (Consulta: 18/06/2007).

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). Libro Blanco de Títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. 2, Madrid: ANECA. http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogía1_0305.pdf (Consulta: 21/06/2007).

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). Libro Blanco de Títulos de Grado en Magisterio. Madrid: ANECA. http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (Consulta: 28/07/2007).

ALIAGA, F. (2000). Validez de la Investigación causal. Tipologías y evolución. *Bordón*, 52 (3), 301-321. España: Sociedad Española de Pedagogía. <http://www.uv.es/~aliaga/curriculum/Validez.htm> (Consulta: 15/05/2008).

BARRÓN TIRADO, CONCEPCIÓN (2005). Formación de profesionales y políticas educativas en la década de los noventa. *Revista Perfiles Educativos*, 27(108), 45-69. México, UNAM, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100004&lng=es&nrm=iso (Consulta: 26/03/2007).

BENEITONE, P., et al (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final de Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=171&Itemid=199> (Consulta: 28/02/2008).

CATALANO, A., AVOLIO, S. Y SLAGDONA, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf (Consulta: 21/03/2007).

- CEJAS, E Y PÉREZ, J. (2003). *Un concepto muy controvertido: Competencias Laborales*. <http://www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/fulldocs/rrhh/controcomplab.htm> (Consulta: 9/03/2007).
- CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Competencias profesionales. *Boletín Ceneval, junio 2005, Nº 14*, 8-12. México, CENEVAL. <http://ceneval.edu.mx/portalceneval/docs/100/numero14.pdf> (Consulta: 25/03/2007).
- CLIMENT B., J. B. (2008). La Educación Basada en Competencias como Instrumento de Política Educativa y Laboral. *Revista Mexicana de Agronegocios, Enero-junio 2008, XII(022)*, 490-502. México: Sociedad Mexicana de Administración Agropecuaria, A.C., Universidad Autónoma de la Laguna. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/141/14102205.pdf> (Consulta: 21/12/2008).
- CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2006). *Ley General de Educación. Texto vigente*. Diario Oficial de la Federación del 22 de junio de 2006. México: SEGOB. <http://www.sep.gob.mx/work/resources> (Consulta: 5/11/2006).
- CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (1993) Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional relativo al Ejercicio de las Profesiones. Diario Oficial de la Federación del 22 de diciembre de 1993. <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/13836/10/2002.HTM> (Consulta: 25/02/2007).
- CONSEJO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LABORAL (1998). *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. v.3. Madrid: IBERFOP/ OEI <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/iberfop03.htm> (Consulta: 13/08/2007).
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. París. 25 de mayo de 1998. <http://www.ubu.es/eees/legislacion> (Consulta: 22/06/2007).
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia. 19 de junio de 1999. http://www.ubu.es/eees/legislacion/comunicado_bolonia_esp.pdf (Consulta: 22/06/2007).

- DECLARACIÓN DE PRAGA. *Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior*. Praga. 19 de mayo de 2001. http://www.ubu.es/eees/legislacion/comunicado_praga_esp.pdf (Consulta: 22/06/2007).
- DECLARACIÓN DE BERLÍN. *Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*. Berlín, 19 de septiembre de 2003. http://www.ubu.es/eees/legislacion/comunicado_berlin_esp.pdf (Consulta: 22/06/2007).
- DECLARACIÓN DE BERGEN. *El Espacio Europeo de Educación Superior: Alcanzando metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*. Bergen, 19-20 de mayo de 2005. http://www.ubu.es/eees/legislacion/comunicado_bergen-esp.pdf (Consulta: 22/06/2007).
- DECLARACIÓN DE LONDRES. *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*. Londres, 18 de mayo de 2007. <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf> (Consulta: 24/11/2007).
- DELORS, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En J. DELORS, *et. al. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. New York: UNESCO. <http://www.unesco.org/education> (Consulta: 2/10/2006).
- DÍAZ BARRIGA, A. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Conferencia para VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora, 2005. México. http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/archivos/conferencia_cnie2005.pdf (Consulta: 29/05/2008).
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, v. XXVIII, nº 111, 7-36. México: IISUE/UNAM. <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/> (Consulta: 27/04/2007).

- DÍAZ BARRIGA, F. HERNÁNDEZ, G., RIGO, M.A., SAAD, E., Y DELGADO, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional marco y del psicólogo. *Revista de Educación Superior*, XXXV (1), 137, 11-24, México, ANUIES. http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/index.html (Consulta: 15/12/2008).
- DOMÍNGUEZ, G. Y LOZANO, L. (2003). El concepto de calidad y su evolución. *Calidad y formación: binomio inseparable*, 45-80. Madrid: INEM/TTNET/CE. <https://www.redtrabaja.es/es/portaltrabaja/resources/pdf/TTnet/libroCALIDAD.pdf> (Consulta: 28/07/2007).
- ESCUADERO, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_hm (Consulta: 30/04/2008).
- EXPÓSITO, J., OLMEDO, E. Y FERNÁNDEZ CANO, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 185-209. España. http://uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm (Consulta: 25/09/2007).
- FRESÁN, M. (1998). Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las Instituciones de Educación Superior. En ANUIES. *Esquema Básico para Estudios de Egresados en Educación Superior*. México: ANUIES. [libros en línea] http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib10/000.htm (Consulta: 4/03/2007).
- FONSECA, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Revista Educere*, 11(38), 427-432, Venezuela: Universidad de los Andes. <http://www.saber.ula.ve/bistream/123456789/201972/2/articulo6.pdf> (Consulta: 26/06/2008).
- GALLART, M^a ANTONIA Y CLAUDIA JACINTO (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación Educación-Trabajo. *Cuaderno de Trabajo N° 2. Educación Técnico Profesional. Biblioteca Digital de la OEI*. 58-62 <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad2a04.pdf> (Consulta: 13/03/2007).
- GARAU, J. (2004). Hacia un sistema de calidad para las ONG. *La gestión de la calidad en los servicios sociales*. 215-231. <http://www.observatoriodecalidad.org> (Consulta: 25/03/2007).

- GONCZI, ANDREW (2003). Teaching and Learning of the Key competences. Definition and Selection of Key Competences. *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, 119-131 Geneve, Switzerland, February, 2002. Neuchâtel, Swiss: Federal Statistical Office (SFSO), Education Statistics Services Institute (ESSI), American Institutes for Research (AIR).
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/en/index/dienstleistungen/publikationen_statistik/publikationskatalog.document.26167.html (Consulta: 23/02/2007).
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase 1*. Trad. Pablo Beneitone. Bilbao: Universidad de Deusto/ Universidad Groningen.
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf (Consulta: 28/06/2007).
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2006) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase 2*. Trad. Pablo Beneitone. Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad Groningen.
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase2/Tuning%20Educational.pdf (Consulta: 15/08/2007).
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2006) *Introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Deusto: Sócrates y Tempus.
http://www.tuning.unideusto.org/tunngeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf (Consulta: 15/08/2007).
- HUERTA, J., PÉREZ, S. Y CASTELLANOS, R. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, 13, abril-junio 2000. México: Universidad de Guadalajara, <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html> (Consulta: 24/03/2007).
- LARRAÍN, A., Y GONZÁLEZ, L. (2006). *Formación Universitaria por competencias*. Consejo Superior Universitario Centroamericano. Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior. Documentos.
http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Formacion%20Universitaria%20por%20competencias.PDF (Consulta: 23/03/2007).
- LE BOTERF, G. (2000). La gestión por competencias. Entrevista a Le Boterf. *Revista IDEA*, 110, Octubre. <http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF> (Consulta: 25/03/2007).
- MARTÍNEZ, MEDIANO, C. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XX1, Revista de la Facultad de Educación*, 1, 73-9. Madrid: UNED.
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-04.pdf> (Consulta: 14/04/2008).

- NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. España: MEC. http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf (Consulta: 26/03/2007).
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2000). Resoluciones adoptadas sobre la formación y desarrollo humano. *Conferencia Internacional del Trabajo. 88ª reunión. Ginebra, junio de 2000.* <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc88/resolutions.htm#III> (Consulta: 15/04/2007).
- REAL DECRETO 1397/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, No. 260 del 30 de octubre de 2007. Madrid. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf> (Consulta: 25/01/2008).
- REMEDI, E. (2004). *La intervención Educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Del 28 de marzo al 3 de abril de 2004. Transcripción de la videograbación, Marcia Sandoval. México, marzo. http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia_Eduardo_Remedi.doc (Consulta: 30/03/2007).
- TEDESCO, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación* [ponencia en línea]. Barcelona: Fundación Jaume Bofill/ UOC. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> (Consulta: 28/04/2007).
- TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia Magistral presentada en el VII Symposium sobre Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria. Galicia, España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html> (Consulta: 28/02/2007)
- TEJEDOR, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica*, 18(23), 92-125. España: Campobell, S. L. Murcia.

- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
(Consulta: 12/03/2007).
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2005). Síntesis del Proyecto Alfa Tuning América Latina 2004-2006. *Documento Reunión de Buenos Aires, Marzo de 2005*.
http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=15&order=dmdate_published&ascdesc=DESC (Consulta: 24/11/2007).
- VARGAS, F. (2000). *La formación basada en competencias en América Latina*. Montevideo, CINTERFOR/OIT.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/evento/reali/i/iv/index.htm> (Consulta: 15/08/2008).
- VARGAS, F. (2002). *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos*. Documento preparado para el V Congreso Latinoamericano de Desarrollo de Recursos Humanos. Montevideo, CINTERFOR/OIT.
<http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/vargas/convedes/index.htm> (Consulta: 26/09/2008).
- VARGAS, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo. Cinterfor.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/index.htm> (Consulta: 26/09/2007).
- WEINBERG, P.D. (2004). *Formación profesional, empleo y empleabilidad*. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación, Porto Alegre, Julio 2004.
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cintefor/oub/sala/weinberg/empleab.doc> (Consulta: 3/04/2007).

ANEXO 1

LA LIE EN EL DEVENIR HISTÓRICO DE LA UPN: BREVE RESEÑA

**Manuela Segurajáuregui Pérez.
Documento preparado para la tesis doctoral.
Octubre 2007**

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN en adelante) es una Universidad muy joven y a pesar de su corta edad ha tenido una vida azarosa. Como muestra, desde su creación en agosto de 1978 a la fecha, han pasado por la Rectoría 14 rectores y rectoras, que han ocupado el cargo durante dos años en promedio, con excepción de la penúltima que logró ocupar la Rectoría los seis años correspondientes al período sexenal de gobierno propio de México. El último nombramiento para la Rectoría, data del pasado 23 de enero de 2007 y tiene lugar con la llegada de la nueva Administración Pública Federal, a raíz del proceso electoral de julio de 2006.

Para el 2008, a 30 años de su creación, se puede hablar de tres etapas de la UPN que han sido marcadas por el carácter de su gestión y dependencia de la Secretaría de Educación Pública del país. Se habla así de tres períodos: 1978 - 1992, 1992- 2001 y del año 2001 a la fecha.

Primera etapa 1978 a 1992

El 9 de octubre de 1970 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en el marco de la II Conferencia Nacional de Educación propuso la creación de una universidad pedagógica para lograr la profesionalización del magisterio. Cinco años después, el Sindicato demanda su creación ante el Lic. José López Portillo, candidato a la Presidencia del país y, finalmente el 25 de agosto de 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional por Decreto Presidencial, mismo que se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF, en adelante) el 29 de agosto de ese mismo año.

En dicho decreto se establece que UPN, es una institución pública de educación superior encargada de formar profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país. Es considerada como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP, en adelante) y en el Reglamento Interior de la Secretaría vigente en aquellos días, se la ubica en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), hoy Subsecretaría de Educación Superior (SES).

Así mismo, que el personal docente de la Universidad será contratado con nombramiento definitivo previa acreditación de un examen de oposición y promocionado mediante dictamen aprobatorio de la Comisión Académica Dictaminadora (CAD), órgano dependiente de la SEP.

La UPN inicia su operación el 1° de septiembre de 1978 en el Distrito Federal ofreciendo cuatro licenciaturas en modalidad escolarizada (Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Pedagogía, Administración Educativa) y dos especializaciones (Planeación Educativa y Administración Escolar) también escolarizadas. El *Manual de Organización y Funciones* y el *Diagrama de Organización* de la Universidad se expiden en diciembre de 1978.

Adicionalmente, la SEP delega en la Universidad la labor de profesionalización de docentes de educación preescolar y primaria en servicio para la obtención del grado de licenciatura, labor que venía desempeñando la extinta Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), con base en sus planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria que datan de 1975 (LEPEP'75). La Universidad asume dicha responsabilidad por contar con la personalidad jurídica para extender títulos de licenciatura, cuestión que la DGCMPM no tenía. Así, la UPN reestructura dichos planes de estudio (LEPEP'75-R), crea la Coordinación del Sistema de Educación a Distancia¹⁷ y extiende la atención a los maestros en servicio a través de la creación de Unidades UPN en los estados del

¹⁷ Esta coordinación es creada posteriormente a la expedición del Manual de Organización y Funciones de la UPN, de ahí que no aparece en el diagrama de organización. En el edificio de la sede central se ubican los órganos de la Universidad y la Unidad Ajusco que opera los planes de estudio de licenciatura y maestría. Adicionalmente, las licenciaturas para la profesionalización de maestros de educación básica (LEPEP'75R y LEB'79) se operan en 6 Unidades UPN distribuidas en el Distrito Federal.

país cuya operación inicia en 1979. El número de Unidades se va incrementando paulatinamente hasta las 77 hoy existentes.

Esta nueva función plantea a la Universidad un nuevo reto: el diseño de una licenciatura que impulse la elevación de la calidad de la práctica docente cotidiana del maestro de educación básica en servicio, a partir de la valoración curricular y operativa de la LEPEP'75 de la DGCMPPM. Así, junto con las cuatro licenciaturas mencionadas, en septiembre de 1979 se ofrece además y sólo en la sede central, la Licenciatura en Educación Básica, plan 1979 (LEB'79) también en modalidad escolarizada para maestros en servicio, situación que permite el diseño de la modalidad abierta y sus respectivos materiales tanto para asesores¹⁸ como profesores-alumnos.

Para 1981 se inicia la operación de esta licenciatura en la modalidad abierta a través de las 68 unidades UPN creadas hasta ese momento. Para 1982, la sede central de la Universidad ofrece ya, además de las licenciaturas mencionadas, siete especializaciones y dos maestrías, y cierra el ingreso a la LEB'79 escolarizada.

La evaluación de la operación de la modalidad abierta y del plan de estudios de la LEB'79 lleva a su reestructuración con el concurso de personal académico de unidades UPN del país, concretándose en 1984 la Licenciatura en Educación Básica plan 1984 en modalidad semiescolarizada que inicia su operación en las Unidades UPN al año siguiente.

Cabe señalar que esta reestructuración coincide con el Acuerdo Presidencial de 1984 en el que las Escuelas Normales del país se convierten en instituciones de Educación Superior (DOF, 23/03/1984) el antecedente de ingreso por tanto es el bachillerato (inicialmente el bachillerato pedagógico) y la operación en estas instituciones de las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria, plan 1984 para la formación inicial de maestros. De ahí que la licenciatura de la UPN cambie su denominación a Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria, plan 1985 (LEPEP'85). Esta reforma para la formación inicial

¹⁸ Al personal docente de las Unidades se les denominó asesores en virtud de que las modalidades de atención era semiescolarizada para el caso de LEPEP'75R y abierta para LEB'79, aunque los salarios eran equivalentes al tipo de nombramiento y categorías a los del personal docente de la sede Central ubicada en el DF, coloquialmente llamada Ajusco por encontrarse localizada en la zona del mismo nombre.

de maestros en las escuelas normales del país es el origen del descenso de la matrícula en las Unidades UPN en los años por venir.

Los años de 1990 y 1991 se caracterizan por la autoevaluación institucional impulsada por la SEP con la finalidad de crear el Sistema Nacional de Formación y Actualización de Docentes a partir de la conformación de subsistemas estatales. Así, se convoca a las escuelas normales (federales, estatales y particulares), los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y las Unidades UPN del país para participar en dicho proceso y generar planes de acción estatales de carácter interinstitucional para atender la formación y actualización de docentes, así como la formación de los formadores de manera articulada, Sistema Nacional y subsistemas estatales que por cierto, no han logrado constituirse hasta la fecha.

En 1990 se reestructuran las maestrías que ofrecía la sede central del Ajusco y algunas unidades UPN en los estados y en la línea de formación de docentes de educación básica en servicio, la UPN continúa la profesionalización de maestros y amplía la cobertura para maestros de educación indígena diseñando las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEPEPMI'90) que inician su operación en algunas Unidades UPN en 1991.

Segundo momento de 1992 a 2001

El 18 de mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB)¹⁹ y con ello llega la transferencia de los servicios de educación inicial, básica (preescolar, primaria —incluyendo educación especial e indígena— y secundaria) y de formación de docentes a los gobiernos estatales correspondientes. También con ello, la de la Unidades UPN porque se concibieron sólo como instituciones formadoras de docentes de educación básica en virtud de su tarea de nivelación. (DOF, 19/05/1992)

¹⁹ El ANMEB es suscrito por el Secretario de Educación Pública, los Gobernadores de los 31 estados del país y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), teniendo como testigo de honor al Presidente de la República. Hasta el día de hoy, a casi 18 años de distancia, la única entidad federativa a la que no han sido transferidos los servicios de educación inicial, básica e indígena, así como los de formación de docentes (normales, Cam y Unidades UPN en el DF) correspondientes, es al Gobierno del Distrito Federal.

El ANMEB impulsa la modificación del Artículo 3° Constitucional y su ley reglamentaria en 1993 (Ley General de Educación), así como la reestructuración de la SEP en 1994 que reubica a la UPN en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal continuando como organismo desconcentrado de la SEP y estipula el carácter normativo y evaluativo de la Secretaría y las áreas que la conforman, incluyendo la UPN, mientras que a las instituciones de educación inicial, básica y de formación de docentes transferidas a los estados se les otorga el carácter de servicios “federalizados” responsables de la operación de planes y programas, y a sus gobiernos, como administradores de los mismos. En síntesis, más que una federalización de la educación como se estipula en el ANMEB, la transferencia de los servicios se resume a una desconcentración administrativa.

Ante esta nueva realidad de la UPN, en 1993 se reestructura y aprueba por el Consejo Académico, el Proyecto Académico de la Universidad en el que se reitera el carácter nacional de la Universidad y la naturaleza de organismos desconcentrados de las Unidades UPN con respecto a las Secretarías Estatales de Educación Pública respectivas. Los programas educativos son competencia del UPN central, mientras que la administración y operación de las Unidades UPN, es competencia de los Gobiernos Estatales.

En el documento para la divulgación del nuevo Proyecto Académico, se dice en la presentación signada por Rectoría:

“Resulta significativo celebrar el decimoquinto aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional con la aprobación, por parte del Consejo Académico, del *Proyecto Académico* con carácter nacional en el marco de la federalización” ... Felicito a los maestros que trabajaron en las diversas comisiones, en especial a los académicos de las Unidades UPN, que han superado la incertidumbre generada por la transferencia de sus centros de trabajo ante lo cual, justo es reconocerlo, reaccionaron con la madurez que les caracteriza. Su mayor preocupación fue la posible desarticulación del proyecto académico nacional... Con base en el análisis exhaustivo de nuestras debilidades y fortalezas, se propone crear una visión del futuro de nuestra institución que, a través de las Unidades UPN –en tanto integrantes del respectivo sistema estatal-, coadyuve en la formación y actualización de maestros, con criterios comunes y con una normatividad académica nacional cuya vigencia se mantiene” (UPN, 1993;5)

Esto conlleva a la necesidad de concretar convenios de colaboración entre la Rectoría de la UPN y todos y cada uno de los gobiernos de los Estados para ofrecer los servicios educativos en las Unidades UPN, de conformidad con la normatividad académica federal, así como la relativa a la selección y promoción del personal docente a través de la Comisión Académica Dictaminadora (CAD)

También por indicaciones de la SEP, la UPN se aboca al diseño de un nuevo plan de estudios de nivelación que por un lado, siguiera atendiendo a los maestros de educación básica en servicio, y por otro, ampliara la cobertura para directores, supervisores y jefes de sector así como para los bachilleres habilitados como docentes que venían prestando sus servicios generalmente en municipios y zonas rurales y urbano marginales. Se diseña conjuntamente con personal docente de las Unidades UPN, la Licenciatura en Educación Básica (LE'94) que si bien incorpora una línea de gestión para los cuerpos de dirección y supervisión escolar, mantiene el enfoque, la metodología constructivista y la finalidad de que los estudiantes generen alternativas a su propia práctica educativa. La LE'94 inicia su operación en las unidades en el mismo 1994.

Sin embargo, lentamente se produce la desarticulación de la Universidad; el trabajo paralelo de las unidades, el trabajo en soledad de los académicos; y del personal no docente; los procesos endógenos. La reducción de matrícula y presupuesto, por mencionar sólo algunos aspectos, coadyuvan a ello.

Se redujo la formación de profesionales de la educación y el quehacer de una institución de educación superior estipuladas en su decreto de creación, a la nivelación y actualización de maestros de educación básica (salvo en algunas unidades donde se realizaron trabajos aislados de investigación) y se ofreció una o dos maestrías diseñadas en la sede central (destinadas fundamentalmente a los maestros de educación básica, prioritariamente para promover la continuidad en la formación de los egresados de licenciatura de la propia universidad), actualización por cierto, fuertemente competida por la aparición del Programa Nacional de Actualización del Magisterio en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, vinculada a la reclasificación de los docentes a través del Programa de Carrera Magisterial.

Tercer momento de 2001 a la fecha

Un nuevo decreto, ahora secretarial, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 6 de junio de 2001, ubica nuevamente a la UPN en la Subsecretaría de Educación Superior, recobrando en toda su dimensión el carácter de Institución de Educación Superior, mantiene su carácter de institución desconcentrada de la SEP y también la responsabilidad de la formación de profesionales de la educación; se inserta así, en el Sistema de Educación Superior (SES) y en los procesos de transformación de sus instituciones de educación superior (IES) de cara al Siglo XXI²⁰. La nueva adscripción de la UPN, aparece en el nuevo Reglamento Interior de la SEP, publicado el 20 de diciembre de 2002 en el Diario Oficial de la Federación.

Este nuevo marco para el desarrollo del quehacer institucional de la UPN, posibilita la reorientación de la Universidad y de sus Unidades, con otra perspectiva de futuro como puede observarse en la visión para el 2006 plasmada en el *Programa Institucional de Mediano Plazo 2001-2006 de la UPN* de la cual se transcriben solo las ideas relacionadas con el presente trabajo:

“La Universidad Pedagógica Nacional es una red nacional de instituciones públicas de educación superior flexible, amplia, de cobertura suficiente, innovadora, dinámica, que permitirá la colaboración de científicos, humanistas y educadores, con reconocimiento nacional e internacional, quienes contribuirán al mejoramiento del sector educativo en todos sus niveles.

Tiene una Rectoría que, apoyada en los órganos colegiados, establece la normatividad académica y coordina las iniciativas de las Unidades.

Las Unidades, a partir de las directrices institucionales, atienden prioritariamente los problemas educativos locales y regionales de manera conjunta con las autoridades educativas correspondientes y con las instituciones de educación superior locales... Están integradas a su entorno y en materia educativa son fuente de consulta para la sociedad y sus representantes, en virtud de su reconocida autoridad moral y académica.

²⁰ Ver *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES, 2ª reimp, 2001.

Por su naturaleza y vocación, la universidad dispone de una red de telecomunicaciones que permite que sus unidades compartan información y recursos humanos; asimismo, ofrece programas de estudio de carácter tanto presencial como no presencial. (UPN, 2002;18)

Con esta visión de futuro y en el marco de las transformaciones de las instituciones de educación superior que a escala mundial se han puesto en marcha a raíz de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), y de las líneas de acción y estrategias establecidas por ANUIES para enfrentar los retos de la cara al Siglo XXI (ANUIES, 2001), la UPN inicia en 2001, la reorganización de la vida académica que contempla tres fases:

“La reorganización académica en el Ajusco se desarrollará en tres fases. Las dos primeras serán específicas para Ajusco. En la primera fase se constituirán los Cuerpos Académicos (CA) y la instancia de Responsables de Programa Curricular. En la segunda fase se constituirán los Agrupamientos de Cuerpos Académicos (DES), la instancia de Coordinadores de Agrupamiento de CA, y se creará la instancia de Coordinación Académica de Ajusco, se iniciará un proceso de evaluación y reforma académica y se continuará con la reglamentación de las funciones sustantivas. En la tercera fase, de acuerdo a los desarrollos específicos que se hayan logrado en los procesos de reorganización en todas las Unidades, se acordará y se concretará la reforma legislativa que dará lugar a un nuevo marco jurídico para la UPN. (UPN, 2002)

Según el Informe de Gestión 2001-2006 de la Rectoría de la UPN, para el año 2006, quedaron instituidas cinco áreas académicas en la sede central de la Universidad que corresponden a objetos de estudio y producción de la planta docente, a saber: *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión, Diversidad e Interculturalidad, Aprendizaje, Enseñanza y Formación en Ciencias, Humanidades y Artes, Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos, y Teoría Pedagógica y Formación Docente*. Todos los profesores de la Unidad Ajusco están adscritos en estas áreas y se agrupan en cuerpos académicos que

responden a líneas de aplicación y generación de conocimiento específicas. (UPN, 2006)

A partir de la participación de la Universidad en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), las 76 unidades UPN²¹ y las 5 áreas académicas quedaron registradas en la Subsecretaría de Educación Superior como Dependencias de Educación Superior (DES), contando así con 81 DES a nivel nacional. Con ello, se cumplen las dos primeras etapas de la reorganización académica e inicia la tercera que a la fecha sigue su curso. (UPN, 2006)

A diferencia del período anterior, éste representa sin lugar a dudas un fuerte impulso al quehacer institucional de la UPN sobre todo en su dimensión nacional, como se manifiesta en el Informe de Gestión mencionado²² del que se destacan algunos de los logros correspondientes a las Unidades UPN:

“La nominación de *Nacional* de la UPN está dada, desde sus orígenes, por su presencia en todo el territorio nacional. Con miras a fortalecer esa dimensión de posicionamiento en el ámbito educativo nacional, durante el periodo, se consolidó la operación de nuevos programas de licenciatura y posgrado en las 32 entidades federativas del país. Destacan: la licenciatura escolarizada en Intervención Educativa con 6 áreas terminales que se imparten en 64 Unidades UPN del país; la Licenciatura en Desarrollo Comunitario aprobada para los estados de Michoacán y Guerrero; el reordenamiento de licenciatura, especialización y maestría que se lleva a cabo en los estados de Chihuahua y Tlaxcala; la apertura del doctorado en Zacatecas y Baja California; en este último año, la oferta de programas de licenciatura escolarizada en las 6 unidades del Distrito Federal...

Lo nacional también se expresa en la oportunidad y la equidad. En congruencia con ese concepto, el 18% de nuestros estudiantes recibieron el apoyo del Programa Nacional de Becas (PRONABES) durante el 2006 y, en el bienio reciente, las becas de movilidad arrojaron excelentes resultados en el desempeño académico de nuestros alumnos. (UPN, 2006)

²¹ La Unidad UPN del Estado de Durango, pasa a formar parte del Sistema Educativo Estatal, mediante el Decreto del Ejecutivo del Estado del 3 de julio de 1997. Se crea de este modo la Universidad Pedagógica de Durango aunque sigue operando los programas educativos de la UPN además de los programas educativos que la Secretaría de Educación Estatal requiere.

²² Cabe señalar que, a diferencia del resto de titulares que ha habido en la Rectoría de la UPN, durante el período que comprende esta etapa, hubo sólo un titular en el período sexenal reglamentario de la Administración Pública Federal.

Sin embargo, como se menciona en dicho Informe de Gestión, es necesario avanzar en la reforma del marco jurídico de la Universidad para una plena consolidación de la reorganización académica y la redefinición del Proyecto Académico Institucional. También es fundamental gestionar los recursos para impulsar de manera decidida los programas de internacionalización, intercambio y movilidad de docentes y alumnos; fortalecer la plantilla del personal académico de las unidades UPN con el concurso de la Federación y los Estados manteniendo los mismos criterios de selección y promoción académica en todo el país, así como atender la evolución dispar de las Unidades UPN "...originada por su indebida transferencia en el marco de la federalización de la educación básica, mediante la definición de políticas nacionales y la implantación de sistemas de información integral que las enlacen y favorezcan mediante la instrumentación de acciones coordinadas" (UPN, 2006).

Como se mencionó al principio, el 23 de enero del 2007, ante el cambio sexenal de los responsables de la Administración Pública Federal, fue nombrada por la Secretaría de Educación Pública del país, una nueva titular para la Rectoría de la Universidad en el periodo 2007-2012.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de ANUIES*. México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de ANUIES*. México: ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2002). *Programa Institucional de Tutoría*. México: ANUIES.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1993). *Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional relativo al Ejercicio de las Profesiones*. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 22 de diciembre de 1993. México: SEGOB. Consultado el 25 de febrero de 2007, desde <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/13836/10/2002.HTM>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2006). *Ley General de Educación*. Texto vigente. Diario Oficial de la Federación del 22 de junio de 2006. México: SEGOB.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Texto vigente. Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación del 29 de diciembre de 1978. DOF. Diciembre 29, 1978. México: SEGOB. Consultado el 26 de abril, 2004 desde <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/191.htm>

Poder Ejecutivo Federal (1978). *Decreto por el que se crea la Universidad Pedagógica Nacional*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto de 1978. México: SEGOB.

Poder Ejecutivo Federal (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984. México: SEGOB.

Poder Ejecutivo Federal (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992. México: SEGOB.

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Texto vigente. Diario Oficial de la Federación. 11 de Octubre de 2006. México: SEGOB.

SEP (2006). *Ley General de Educación*. Texto vigente. Últimas reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 22 de junio de 2006. México: SEP

SEP (2006). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Texto vigente publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de octubre de 2006. México: SEP

SEP (1978). Ley de Coordinación de la Educación Superior. Texto vigente publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978. México: SEP.

Universidad Pedagógica Nacional (1993). Consejo Académico. Proyecto Académico. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (2001). Programa Institucional de Mediano Plazo 2001-2006 de la Universidad Pedagógica Nacional. México: UPN

Universidad Pedagógica Nacional (2002). Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (PIFI 3.0). Visión, misión y líneas estratégicas y políticas institucionales para asegurar la calidad de los programas y servicios. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (2002). Programa de Reorganización Académica de la Universidad Pedagógica Nacional. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional (2006). Informe de Gestión 2001-2006 de la Universidad Pedagógica Nacional, en: Gaceta UPN. N° 18. Edición Especial, Enero de 2007. Consultado el 23 de junio de 2007, desde <http://www.upn.mx>

ANEXO 2

UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO EN EL QUE SE INSERTA NUESTRA INVESTIGACIÓN

Manuela Segurajáregui Pérez
Documento elaborado para la tesis doctoral
Octubre 2007

1. La población mexicana y su distribución en el territorio nacional.

Según el II Censo Nacional de Población y Vivienda 2005 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), México ocupa el décimo primer lugar en la escala mundial de población con un total de 103 millones 263 mil 388 habitantes, (51,34% mujeres y 48,66% hombres) distribuidos en las 32 entidades federativas donde se ubican los 2,454 municipios y las 187,938 localidades que conforman la República Mexicana. Alrededor del 70% de la población habita en zonas urbanas. En El 40.7% de la población se concentra en cinco entidades federativas (D.F., Veracruz, Jalisco, Puebla y el Estado de México).

El total de localidades con menos de 2,500 habitantes asciende a 184,748 y en ellas habita el 23.5% de la población mexicana; en 102 localidades residen el 34.6% y en las de más de un millón lo hace el 14.3% que habitan tan solo en 11 localidades. Existen 83,161 localidades con una o dos viviendas que representan poblaciones de menos de 100 habitantes, lo que muestra el alto grado de dispersión y atomización de la población en zonas rurales del país.

El cuadro que se presenta a continuación permite observar que México es un país de jóvenes. Según INEGI, la mediana de edad es de 24 años y el grupo de edad 0 a 24 años concentra casi el 50% de la población nacional.

Cuadro No. 1.- Número de habitantes por rango de edad y sexo de México.

RANGOS DE EDAD				PORCENTAJES		
	NACIONAL TOTAL	NACIONAL HOMBRES	NACIONAL MUJERES	NACIONAL TOTAL	NACIONAL HOMBRES	NACIONAL MUJERES
	103.263.388	50.249.955	53.013.433	100,00	48,66	51,34
0-4	10.186.243	5.175.913	5.010.330	9,86	10,30	9,45
5-14	21.463.861	5.339.127	5.172.611	20,79	10,63	9,76
15-24	19.073.650	4.995.906	5.113.115	18,47	9,94	9,64
25-29	8.103.358	3.805.724	4.297.634	7,85	7,57	8,11
30-34	7.933.951	3.745.974	4.187.977	7,68	7,45	7,90
35-44	13.129.794	6.242.921	6.886.873	12,71	12,42	12,99
45-54	9.105.905	4.347.869	4.758.036	8,82	8,65	8,98
55 Y MÁS	11.455.906	5.390.972	6.064.934	11,09	10,73	11,44

Fuente INEGI, 2006²³

Por su parte, el Estado de Michoacán tiene una superficie de 59.298 km², lo conforman 113 municipios y tiene una población de 3 millones 966 mil 073 habitantes (lo que representa el 3,8% de la población nacional), de los cuales 52% son mujeres y 48% hombres.



²³ La siguiente nota aclaratoria es transcrita de la introducción a los resultados del II Censo Nacional de Población y Vivienda 2005, de los que se extrajeron los datos de la reseña que se presenta. “Es necesario aclarar que durante el tratamiento de la información se aplicaron criterios de validación que respetaron al máximo los datos asentados en los cuestionarios, buscando conservar una congruencia a la información sin modificarla. No obstante, alguno de los cruces posibles que ofrece la herramienta, podría arrojar información que a juicio del usuario resulta incongruente, situación más frecuente cuando se consideran más de tres variables”. (INEGI,2006) En efecto, existe una diferencia de 2.810.720 habitantes en el total de la población nacional, que repercute en los totales estatales. Está diferencia no se considera para fines de contabilización total por parte de INEGI que los ubica como “no especificado”.

El 67,4% habita en zonas urbanas mientras el 32,06% lo hace en zonas rurales. El 32,1% reside en localidades de menos de 2.500 habitantes; y el 24,6% habita en las tres ciudades de más de cien mil personas (Morelia, Uruapan y Zamora). La distribución de la población en Michoacán por rango de edad y sexo se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro No.2.- Número de habitantes por rango de edad y sexo del Estado de Michoacán de Ocampo.

	PORCENTAJES					
	MICHOACAN TOTAL	MICHOACAN HOMBRES	MICHOACAN MUJERES	MICHOACAN TOTAL	MICHOACAN HOMBRES	MICHOACAN MUJERES
RANGOS DE EDAD	3.966.073	1.892.377	2.073.696	100,00	47,71	52,29
0-4	400.054	202.915	197.139	10,09	5,11	4,97
5-14	889.133	449.041	440.092	22,42	11,32	11,10
15-24	756.064	350.573	405.491	19,06	8,84	10,22
25-29	284.690	126.561	158.129	7,18	3,19	3,99
30-34	273.154	124.017	149.137	6,89	3,13	3,76
35-44	463.925	212.952	250.973	11,70	5,37	6,33
45-54	336.259	158.209	178.050	8,47	3,98	4,49
55 Y MÁS	492.517	232.999	259.518	12,42	5,88	6,54

Fuente INEGI, 2006

De los 2,454 municipios del país, el municipio de Morelia ocupa el lugar 25 en términos de número de habitantes. En éste se ubica la ciudad del mismo nombre que a la postre es la capital del Estado Michoacán, en ella se ubica la Unidad UPN 161 en la que se centra este estudio.

Con respecto a la población, en el municipio de Morelia el promedio de edad es de 22 años, mientras que en el Estado es de 23. Al igual de lo que sucede en el país, Michoacán y el municipio de Morelia tienen mayoritariamente población joven; el 51.57% y el 47.10% de la población se ubican en el rango de 0-.24 años de edad en el Estado y el Municipio de Morelia respectivamente como se puede observar en el siguiente cuadro:

**Cuadro No. 3.- Número de habitantes del Municipio de Morelia
por rango de edad y sexo**

				PORCENTAJES		
	MORELIA TOTAL	MORELIA HOMBRES	MORELIA MUJERES	MORELIA TOTAL	MORELIA HOMBRES	MORELIA MUJERES
RANGOS DE EDAD	684.145	326.612	357.533	100,00	47,74	52,26
0-4	60.251	30.446	29.805	8,81	9,32	8,34
5-14	128.401	65.025	63.376	18,77	19,91	17,73
15-24	133.379	63.739	69.640	19,50	19,52	19,48
25-29	53.218	24.459	28.759	7,78	7,49	8,04
30-34	50.578	22.991	27.587	7,39	7,04	7,72
35-44	86.046	39.247	46.799	12,58	12,02	13,09
45-54	62.746	29.154	33.592	9,17	8,93	9,40
55 Y MÁS	109.526	51.551	57.975	16,01	15,78	16,22

Fuente INEGI, 2006

Las cifras expuestas dan cuenta de magnitud de la responsabilidad del Estado Mexicano y los gobiernos del Estado de Michoacán y del Municipio de Morelia para proporcionar oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de los estudios de educación inicial, básica, media superior y superior con pertinencia y equidad, tanto por el tamaño de la población como por su distribución territorial, sobre todo para aquella que vive en condiciones de desventaja social y educativa del medio rural y suburbano, entre la que destacan los pueblos indígenas²⁴.

Se puede observar también en los datos presentados, que los retos mayores se concentran en la demanda para acceder a la educación media superior y superior donde por el momento la infraestructura educativa resulta insuficiente. Según las proyecciones de población del Consejo Nacional de Población (CONAPO), para el año 2010 la población del rango de edad 15 a 17 años, sumará un total de 6.341.118 jóvenes y para el 2020 será un total de

²⁴ Según los datos publicados por el Instituto Nacional Indigenista (INI) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el país habitan 10 millones 253 mil 627 indígenas que representan el 10.5%% de la población total nacional que hablan 62 lenguas indígenas distintas, sin considerar las diferentes variantes dialectales existentes en el país (INI. PNUD, 2002)

5.588.943 estudiantes potenciales que demandarán servicios de educación media superior. Para el caso de la demanda potencial de servicios de educación superior, la población del rango de edad 18-24 años para el 2010 alcanzará los 13.891.239 jóvenes y un total de 13.753.738 para el 2020. (CONAPO, 2005)

Al respecto, el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados en su documento “Perspectivas de la Educación Superior en México para el Siglo XXI” plantea: “...destaca la situación de la educación superior derivada principalmente del cambio en la estructura por edades de la población; muestra efectos relevantes en la demanda de educación superior, tanto de la población tradicionalmente demandante (grupo de 18-24 años), como de la población de mayor edad. Uno de los retos fundamentales a enfrentar en los próximos años será por tanto, el de desarrollar la infraestructura necesaria para atender a la creciente población escolar en este el nivel” (CESOP, 2005).

También lo es la atención a la población menos de 4 años de edad, que como veremos más adelante es insuficientemente atendida.

5.1.2. Grados de marginación en el País, Estado de Michoacán y Municipio de Morelia.

Según datos CONAPO, Michoacán tiene un grado de marginación “alto” y ocupa el décimo lugar en la escala que va del mayor a menor grado de marginación de las 32 entidades federativas. Los estados de Guerrero, Chiapas y Oaxaca presentan los más altos grados de marginación ocupando el 1º, 2º y 3º lugar respectivamente es la escala nacional, mientras que el Coahuila, Baja California, Nuevo León y el Distrito Federal presentan el más bajo grado, ocupando los lugares 29, 30, 31 y 32 respectivamente.

Cabe señalar que la situación económica en el país, entre otras, ha intensificado la expulsión de 2 millones 675 mil mexicanos entre 2000 y 2005 hacia Estados Unidos de Norteamérica (CONAPO, 2006)

El grado de marginación de Michoacán posibilita la migración de sus habitantes a ese país en busca de mejores condiciones de vida. El grado de intensidad de migración en el Estado es “muy alto”, según CONAPO. En el año 2000, el 11,37% del total de los 893.671 hogares en Michoacán recibían remesas

provenientes del vecino país del norte. Sólo lo supera el Estado de Zacatecas con 13,03% de hogares que recibe remesas de un total de 306.882 existentes en la entidad.

Tres estados más presentan grado “muy alto” de intensidad de migración (Durango, Guanajuato y Nayarit); Cinco entidades federativas tienen grado “alto”, ocho, grado “Medio”, seis presentan grado “bajo” y los 6 restantes, “Muy bajo” (CONAPO, 2000). Por lo anterior, no resulta extraño que la segunda fuente de remesas en el país, es debida a la cantidad de mexicanos que año con año arriesgan su vida para cruzar la frontera, con todo y el nefasto muro que actualmente se está construyendo.

El municipio de Morelia del Estado de Michoacán presenta grado de marginación “Muy Bajo” ocupando el lugar 2.362 del total de los 2.454 municipios del país, mientras que los otros tres municipios en los que se ubican el resto de Unidades UPN en el estado, Zamora y Uruapan tienen grado “Bajo” de marginación y Zitácuaro, grado “Medio”.

Cabe señalar, que de los 113 municipios de Michoacán, 40 son municipios de atención prioritaria para el Gobierno Federal, debido a los índices de pobreza extrema que presenta la población en algunas de sus localidades (5 con “Muy alto” grado de marginación, 32 con “Alto” y 3 de grado “Medio”) (SEDESOL, 2007).

En cuanto al grado de intensidad de migración, Morelia presenta grado “bajo” aunque el 5,85% de los 147,857 hogares reciben remesas; mientras que Uruapan, Zamora y Zitácuaro presentan grado “medio” de intensidad de migración. (CONAPO, 2000)

Para un análisis más puntual sobre la marginación, se presenta a continuación un cuadro que muestra los porcentajes de la población que corresponden a cada uno de los indicadores socioeconómicos utilizados por CONAPO para valorar el grado de marginación de los habitantes. Con fines comparativos, en el cuadro se incluyen los datos para cada indicador que presenta tanto el país en su conjunto, como los del Estado de Michoacán y del Municipio de Morelia:

Cuadro No. . Indicadores socioeconómicos del grado de marginación.

Indicador	Nacional 103 263 388 habitantes	Michoacán 3 966 073 habitantes	Morelia 684 145 habitantes
Porcentaje de la población en localidades con menos de 5 000 habitantes	28,99	40,51	9,23
Porcentaje de la población analfabeta de 15 años o más	8,37%	12,58	4,95
Porcentaje de la población sin primaria completa de 15 años o más	23,10	33,48	16,51
Porcentaje de la población ocupada con ingreso de hasta 2 salarios mínimos	45,30	55,79	39,44
Porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario	5,3	5,66	1,16
Porcentaje de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica	2,49	2,11	0,51
Porcentaje de ocupantes en viviendas sin agua entubada	10,14	9,97	3,58
Porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra	11,48	15,67	5,99
Porcentaje de viviendas con algún nivel de hacinamiento	40,64	40,01	26,86
Grado de marginación		Alto	Muy bajo

Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2005 (IV Trimestre) CONAPO, 2005

En los datos que muestra el cuadro anterior, se puede observar que mientras el municipio de Morelia está por arriba de la valoración de marginación con respecto a lo nacional y el Estado de Michoacán, estos índices reflejan una diferencia considerable en el Estado de Michoacán con respecto a los nacionales.

Cabe señalar que en el municipio de Morelia siendo el municipio donde se ubica la capital del Estado y el que menor grado de marginación en su conjunto presenta, el 9,23% de la población reside en localidades con menos de 5,000 habitantes algunas de las cuales presentan grados de marginación “alto”. Así mismo, que algunos de los indicadores del municipio de Morelia están por debajo de los que presentan otros municipios en la entidad, por ejemplo, hay 27 de ellos que mejoran el indicador “de vivienda sin agua entubada” con porcentajes que

van desde el 0,24% al 2,48%, es decir con una diferencia de 3.34 y 1.1 puntos porcentuales de estos extremos.

5.2. Demanda social y atención educativa.

5.2.1. La estructura del Sistema Educativo Mexicano (SEM)

Hemos mencionado someramente cuál es la distribución de la población nacional por grupo de edad y sexo, especificando la correspondiente al Estado de Michoacán y al Municipio de Morelia. Así también hemos podido observar algunos indicadores socioeconómicos que dan cuenta del grado de marginación que se presentan tanto a escala nacional como en el Estado de Michoacán y el municipio de Morelia. Para hablar de la atención educativa a los habitantes del país conviene mencionar cómo está estructurado el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

El SEM está estructurado en los cuatro niveles referidos en la Ley General de Educación (LGE, 2006) como tipos de educación. El primero, es el de la Educación Inicial²⁵ que se ofrece a la población entre 0 y 3 años de edad; el segundo, corresponde a la educación básica obligatoria para la población de 3 a 15 años de edad, constituida por la educación preescolar –para población de 3 a 5 años-; la educación primaria –de 6 a 11 años- y, por último, la educación secundaria –de 12 a 14 años de edad—. Estos niveles educativos incluyen los servicios educativos destinados a población indígena y a población con alguna discapacidad y con aptitudes sobresalientes, en diversas modalidades.

Le sigue la educación media superior que tiene una doble finalidad: por un lado, ofrecer el bachillerato en sus distintas opciones a los estudiantes para continuar con los estudios de educación superior; y por el otro, ofrecer la formación para el trabajo optando por carreras de profesional técnico. La educación media superior es de un solo nivel y dura generalmente tres años o

²⁵ Cabe señalar que a raíz de los cambios en el Artículo 3º Constitucional en 2002 para hacer obligatoria la Educación Preescolar de tres grados, se asume la cobertura total para los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad a partir del ciclo escolar 2008-2009; Por ello, la educación inicial se centra desde entonces a la población infantil de 0 a 3 años de edad.

menos, dependiendo del plan de estudios. Este nivel educativo comprende los servicios destinados fundamentalmente a la población de 15 a 17 años de edad.

Finalmente, la educación superior, a la que se ingresa una vez concluidos los estudios de educación media superior. A este nivel educativo concurren mayoritariamente los estudiantes de 18 años en adelante. Ofrece la educación profesional y la especialización, a través de estudios de licenciatura y técnica superior, así como los estudios de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Los estudios profesionales duran entre 3 y 6 años dependiendo del plan de estudios. Los estudios de posgrado duran entre 1 y 4 años, dependiendo del grado de especialización. (INEE, 2006)

5.2.2. Algunos indicadores educativos sobre rezago

Además del reto de ofrecer educación con equidad y calidad a todos los pobladores del rango de edad 0 a 18 años que residen en el territorio nacional el desafío de atender a población mayor de quince años (66,63% de la población total de país) que por el motivo que fuere se encuentran con rezago educativo (43,9%), ya sea porque no han podido completar la educación básica ni acceder a la educación media superior y superior, es enorme. Algunos datos al respecto: el índice de escolaridad de la población mexicana es de 7,7 años para los hombres y de 7,9 para las mujeres; el 6,8% de los hombres y el 9,8% de mujeres son analfabetas, es decir 8,37% de la población no tiene escolaridad alguna; el 23,10% tiene educación primaria incompleta y solo el 17.7% la ha completado; el 21,2% no tiene la educación secundaria o equivalente; sólo el 18.5% ha cubierto la educación media superior y el 13.6% tiene estudios de educación superior. (INEGI, 2006).

De la población de 15 años de edad y más que habita en Michoacán, el promedio de escolaridad de la población es de 6.9 años (ocupa el lugar 29 de la escala nacional); el 12,58% son analfabetas (ocupa el 7º lugar en la escala nacional); el 33,48% no tiene educación primaria completa; 23,3% no cuenta con estudios de secundaria o equivalente terminados, el 74.87% no cuenta con educación media superior (bachillerato o técnico profesional) y el 73.09% no tiene estudios de educación superior. (INEGI, 2006).

5.2.3. Algunos indicadores educativos de la población 0–24 años de edad

Un primer indicador que da cuenta de la magnitud del sistema, es el número de alumnos matriculados, docentes y escuelas e instituciones para cada uno de los niveles educativos. Los datos que se muestran fueron extraídos de la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional que difunde la Secretaría de Educación Pública correspondientes al cierre del ciclo escolar 2004-2005 y que se publicaron en diciembre de 2006.

La población de 0-3 años de edad atendida en el país es de 656.537 niñas y niños de una demanda potencial que asciende a 10.186.243, es decir sólo se tiene un índice de cobertura de 6,45%. Cabe señalar que la mayor cobertura del servicio corresponde a la modalidad de Capacitación a Padres en zonas rurales y suburbanas en donde se atendieron 423.253 padres de 27.191 comunidades por un número igual de promotores educativos. En el Estado de Michoacán, se atiende al 9.16% lo que representa 36.652 infantes, de un total de 400.054 de este grupo de edad y al igual que a nivel nacional la mayor atención a la demanda es a través del Programa de Educación Inicial para Padres (Poder Ejecutivo Estatal, 5º Informe de Gobierno, 2007)

La distribución de la población escolar en los servicios de educación básica, media superior y superior que se ofrecen en el país y en el Estado de Michoacán, tanto de sostenimiento público como privado, se muestra en la siguiente tabla:

Cuadro No. . Cobertura de Educación Básica, Media Superior y Superior

	NACIONAL				MICHOACÁN			
	TOTAL	Básica	Media Superior	Superior	TOTAL	Básica	Media Superior	Superior
Alumnos	31.816.902	24.634.065	3.547.924	2.384.858	1.234.157	1.008.224	104.184	74.505
Docentes	1.616.419	1.078.942	248.282	253.421	62.369	47.774	6.990	6.016
Escuelas	230.413	208.830	12.382	3.718	11.509	10.758	311	122

Fuente: SEP,2006

Cabe señalar que las cifras de matrícula de educación media superior incluyen el bachillerato y técnico profesional y que en las de educación superior están incluidos los alumnos de licenciatura (educación normal, técnica superior y universitaria) y el posgrado. En este último, están matriculados a nivel nacional un total de 150.852 estudiantes de los cuales 31.314 cursan especialización, 106.457 maestría y 13.081 el doctorado, atendidos por 28.006 profesores en 1.404 escuelas y facultades de 660 IES; mientras que en Michoacán suman un total de 2.740 estudiantes, de los cuales 183 están en especialización, 2.347 en maestría y 210 en doctorado, atendidos por 577 profesores de 41 escuelas y facultades de 10 IES.

La matrícula total del SEM representa el 30.2 % de la población total del país. El alto porcentaje de participación se explica, en parte, por estructura de la pirámide poblacional, donde el 92.5 % de los matriculados se ubica en el rango de edad 4-15 años. Por su parte, para el Sistema Educativo Estatal de Michoacán, la matrícula total del Estado representa el 3,12% de la población michoacana y al igual que a nivel nacional sucede, se explica porque el 81,69% corresponde a los alumnos matriculados en Educación Básica (4-15 años de edad)

El 77.4 % de la población matriculada se concentra en la Educación Básica en donde cabe hacer notar que sólo se atiende a un 8.4% de población indígena en preescolar y un 5.7% en primaria; el 11.2% en Educación Media Superior (con un 89,8% en bachillerato y un 10,2% en profesional técnica), el 7,5% en la

Educación Superior (90.4% en licenciatura –normal, 3,3% técnica superior y universitaria- y 6,3% posgrado) y el 3,9% en Capacitación para el Trabajo.

La mayoría de la población es atendida a través de los servicios de educación pública, aunque en la medida que se avanza en los niveles educativos la participación del sector privado va aumentando, como puede observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro No. . Sostenimiento Público de la Educación Básica, Media Superior y Superior

	NACIONAL				MICHOACÁN			
	TOTAL	Básica	Media Superior	Superior	TOTAL	Básica	Media Superior	Superior
Alumnos	87,08	91,28	79,47	67,26	89,45	91,30	79,47	85,32
Docentes	79,61	88,23	66,49	62,13	83,34	89,99	61,42	69,88
Escuelas	85,92	89,99	59,20	45,67	89,16	92,76	53,05	50,00

Fuente: SEP, 2006

Se presentan ahora, algunos indicadores relativos a la eficiencia del Sistema Educativo Nacional, así como del Sistema Educativo Estatal de Michoacán, correspondientes al fin del ciclo escolar 2004-2005. (SEP, 2006)

Cuadro No. . Indicadores de eficiencia 2004-2005 del Sistemas Educativo Nacional y del Sistema Estatal de Educación del Estado de Michoacán.

INDICADOR	NACIONAL	MICHOACÁN
Educación Preescolar		
Atención de 3 años	25,6	12,8
Atención de 4 años	76,2	73,1
Atención de 5 años	93,1	94,4
Atención de 3, 4 y 5 años	65,5	61,0
Educación Primaria		
Cobertura	92,9	91,7
Deserción	1,7	4,1
Reprobación	5,0	6,2
Eficiencia Terminal	89,7	82,5
Educación Secundaria		
Absorción ²⁶	95,0	89,0
Cobertura	88,2	80,0
Deserción	7,1	11,3
Eficiencia Terminal	78,8	68,5
Educación Media Superior		
Absorción	96,0	80,0
Cobertura	54,9	37,1
Deserción	17,0	24,0
Eficiencia Terminal	58,6	48,9
Educación Superior		
Absorción en licenciatura	73,8	92,0
Absorción Profesional Técnico	5,4	0,8

Fuente SEP, 2006

Un reto fundamental para el SEM es la atención a la demanda de casi el 94% de las niñas y niños de 0-4 años a nivel nacional y un 90% aproximadamente

²⁶ Absorción es el indicador definido por la SEP como “ Relación porcentual entre el número de alumnos de nuevo ingreso al primer grado de un nivel educativo y ciclo escolar determinado, respecto al número de alumnos egresados del nivel de enseñanza y ciclo escolar inmediato anterior” (SEP,2006)

en el Estado de Michoacán que aún no tienen acceso a los servicios de educación inicial y que aunado a los índices de migración de de los varones, el analfabetismo que presentan las mujeres no indígenas y más acentuadamente las mujeres indígenas del país, parecen incrementar las condiciones de desventaja social y educativa tanto de las madres como de las niñas y niños del grupo de edad de 0 a 4 años.

En cuanto a la educación preescolar, el índice de atención a los niños y niñas de 3 años tendrá que ser incrementado considerablemente, así como avanzar en la atención de los de 4 y 5 años si es que se quiere llegar a cumplir la obligatoriedad de la educación preescolar con equidad, máxime cuando el índice de atención a la población indígena es de tan sólo el 8.4%

Por lo que toca a la educación primaria aun no se logra la cobertura total de la población (de los pueblos indígenas sólo se atiende al 5,7%) entre otras, por el fenómeno de migración de los niños y niñas jornaleros agrícolas que migran de sus comunidades a otros estados de la República. Los índices de reprobación aún son preocupantes, sobre todo en los tres primeros grados, y éstos se agudizan en las zonas rurales donde generalmente la población se distribuye en localidad dispersas, aisladas y de difícil acceso. Del mismo modo, el hecho de que no todos los alumnos que ingresan a la educación primaria logran terminarla en el período reglamentario.

En cuanto a la educación secundaria por una parte, no logra la incorporación del total de niños que egresan de la primaria y por la otra, no logra atender a toda la población que debiera cursarla. Como se muestra en el cuadro anterior, hay un 5% de egresados en el país y un 11% en Michoacán que no se incorpora a la educación secundaria en el sistema escolarizado y el 11.8% de los jóvenes del país y el 20% de Michoacán que no son atendidos en este servicio educativo. Del mismo modo, los porcentajes de deserción escolar aumentan considerablemente con respecto a los de la educación primaria, un 5,4% a nivel nacional y un 7,2% en Michoacán, y lo mismo sucede con relación a la eficiencia terminal, donde las diferencias alcanzan el 11,1% y el 14,0% respectivamente.

En la medida que se avanza en los niveles del SEM, los indicadores muestran la agudización de la problemática. Así en educación media superior los

índices de absorción de los egresados de educación secundaria son muy similares en el país y Michoacán (96,6% y 96,0% respectivamente); la cobertura desciende considerablemente con respecto a la educación básica (54,9% en el país y 37,1% en Michoacán) los índices de deserción alcanzan el 17,0% y 24,0% respectivamente; y finalmente la eficiencia terminal es del orden del 58,6% a nivel nacional y del 48,9% en Michoacán.

En lo que se refiere a la educación superior es notorio el bajo índice de absorción en la modalidad de formación inicial de técnico superior (sólo un 5,4% a escala nacional y un 0,8% en Michoacán). Los bachilleres se inclinan más por las licenciaturas para la formación inicial de maestros de educación básica y las universitarias. Aún así, el nivel de absorción en este nivel y modalidades es del 73,8% en el país y de 92% en Michoacán; en el caso de esta entidad federativa el índice de absorción es mayor que el promedio nacional debido a que acuden a las IES michoacanas, fundamentalmente las ubicadas en la Ciudad de Morelia, jóvenes de otros estados vecinos, como Jalisco, Colima, el Estado de México y Guerrero.

Finalmente, un dato representativo de cómo en la medida que se va avanzando en los niveles educativos, la población accede más difícilmente a la educación superior es que de cada 100 niños/niñas que ingresan a primer grado de educación primaria en el país, sólo 19 logran incorporarse a la educación superior y el problema en Michoacán es aún más agudo ya que sólo lo logran 6 de cada 100. La desigualdad en el acceso a la educación superior es patente; mientras en las áreas urbanas el 5.5% de los jóvenes de 19 a 23 años en condición de pobreza extrema accede a la educación superior, en áreas rurales sólo lo hace el 1.6% por ciento. El mismo grupo de población, pero en condición de pobreza moderada, tiene acceso a la educación superior en una proporción de 10.4% en áreas urbanas y 3.5% por ciento en zonas rurales. En contraste, para la población del mismo rango de edad fuera de la línea de pobreza, la posibilidad de acceso a la educación superior es de 28.8% en ciudades y 11.7% en el campo. (ANUIES, 2006)

En resumen, la desigualdad existente entre diferentes grupos sociales de los distintos estados, municipios y localidades y entre las zonas rurales y urbanas

del territorio nacional, dificulta el desarrollo armónico del país. Ante este panorama, es urgente el impulso a la educación para fortalecerla como posibilidad de movilidad social, como factor de cohesión social, de mejora de las condiciones de bienestar de la población y desarrollo de la República.

En este marco, la Universidad Pedagógica Nacional ha venido trabajando desde su creación en 1978 a lo largo y ancho del país coadyuvando a mejorar la calidad de la educación básica del país a través de la profesionalización de maestros en servicio; formando pedagogos, psicólogos, sociólogos, administradores educativos, ofreciendo maestrías y doctorados en educación y desde 2002 ampliando y diversificando su oferta educativa en las Unidades UPN para la atención de grupos vulnerables en los estados a través de la formación profesional inicial de los jóvenes a través de la Licenciatura en Intervención Educativa en general y de interventores educativos en el campo de la educación inicial en particular. El propósito de la formación de los interventores educativos es incidir en la transformación de la realidad social y educativa de sujetos y grupos, es *educar para transformar* como reza el lema de la UPN.

REFERENCIAS.

ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México, elementos de diagnóstico y propuestas*. México, ANUIES. 50 p. Consultado el 15 de junio de 2007 desde

<http://www.anui.es.mx/secciones/convocatorias/pdf/consolidación.pdf>

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP). Cámara de Diputados. LIX Legislatura. Estados Unidos Mexicanos (2005). *Perspectiva de la Educación Superior en México para el Siglo XXI*. Consultado el 2 de Mayo de 2007, desde <http://www.diputados.gob.mx/cesop/documentos.pdf>

Consejo Nacional de Población. (2006). *Nuevas Proyecciones de Población de México 2006-2050 basadas en el Censo 2005*. México, CONAPO. Consultado 5 de mayo de 2007 desde <http://conapo.gob.mx>

Consejo Nacional de Población. (2006). *Índices de marginación en México 2005*, CONAPO. Consultado 6 de mayo de 2007 desde <http://conapo.gob.mx>

Consejo Nacional de Población. (2002). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos*. México, CONAPO. Consultado 6 de mayo de 2007 desde <http://conapo.gob.mx>

Consejo Nacional de Población. (2006). La situación demográfica de México 2006, CONAPO. Consultado 4 de mayo de 2007 desde <http://conapo.gob.mx>
Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE (2006). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2006. México, INEE. Consultado el 23 de marzo de 2007, desde <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Panorama2006.pdf>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2006). II Censo de Población y Vivienda 2005. Resultados definitivos. Tabulados básicos. México, INEGI Consultado el 30 de abril de 2007 desde <http://www.inegi.gob.mx>

Instituto Nacional Indigenista-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*. Segundo informe 2000, México, INI-PNUD. Consultado el 15 de abril de 2007 desde http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Instituto_Nacional_Indigenista_sit

Poder Ejecutivo Federal (2006). Sexto Informe de Gobierno. México. Presidencia de la República. Consultado el 4 de mayo de 2007 desde <http://www.sep.gob.mx>

Secretaría de Desarrollo Social(2007). Dirección de Análisis Territorial. Programa de Microrregiones de atención prioritaria. Universo de acción. Lista de Municipios 2007. Consultada el 3 de mayo de 2007 desde <http://sedesol.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública (2006). Estadística básica del Sistema Educativo Nacional. México, SEP. Consultado el 4 de Mayo de 2007 desde <http://www.sep.gob.mx>

ANEXO 3



**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE MÉXICO Y EL DESEMPEÑO LABORAL DE SUS EGRESADOS

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO PARA LA DETERMINACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Estimado colega:

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México viene desarrollando desde 2002 la Licenciatura en Intervención Educativa, en adelante LIE, a través de las 70 Unidades UPN distribuidas en los 31 Estados del país.

En el caso de la Unidad UPN 161, ubicada en la ciudad de Morelia del Estado de Michoacán, se ofrecen tres de las seis líneas terminales de formación profesional, de las que la Línea de Educación Inicial (EI)²⁷ está siendo objeto de una investigación dirigida por los Dres. Honorio Salmerón, Eugenio Hidalgo y Daniel González de la Universidad de Granada, España.

La investigación pretende analizar la realidad de la práctica profesional de los egresados de la LIE-EI de la Unidad 161-Morelia, a fin de aproximarse a una primera valoración de la pertinencia de la formación ofrecida por la Universidad a los

²⁷ La Educación inicial en México corresponde a la atención educativa de niñas y niños del tramo de edad 0-4 años, misma que se ofrece a través de distintas modalidades e instituciones.

requerimientos del campo laboral y con ello, apuntar hacia la mejora de dicha formación.

Uno de los objetivos de la investigación es:

- ***Conocer el grado de coherencia entre las competencias específicas del plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional y las requeridas en el desempeño laboral de los egresados de la Línea de Educación Inicial en la Unidad UPN 161-Morelia.***

Para ello se va a recoger e integrar información de los elementos implicados (egresados, empleadores, alumnado del último semestre y profesorado) siguiendo una metodología que integra la encuesta, entrevistas, grupos de discusión e informantes clave.

En este momento de construcción de los instrumentos de recogida de información, usted ha sido seleccionado como experto para validar el contenido del cuestionario base, dada su cualificación científica y técnica, sus años de experiencia y el conocimiento alcanzado a lo largo de su trayectoria profesional.

A continuación le presentamos la relación de competencias, extraídas del Diseño Curricular de la Licenciatura en cuestión, agrupadas en una estructura de categorías y dimensiones, con objeto de solicitarle la valoración de cada una de ellas desde los tres criterios siguientes (Hambleton y Rovinelli 1990):

- **COHERENCIA:** Expresa la cantidad de relación entre cada competencia, tal y como está descrita y la categoría y dimensión en la que está inserta.
- **REPRESENTATIVIDAD:** Indica la medida en que la competencia tal y como está descrita, es la mejor de todas las posibles en el contexto donde ha de ejercerse.
- **CALIDAD TÉCNICA:** Es el grado en que, en el lenguaje utilizado en la expresión de la competencia, no existen sesgos gramaticales que puedan inducir a error o confusión en la opinión sobre la misma.

Para ello se le presentan tres ejemplares del cuestionario con objeto de que realice por separado la valoración consiguiente a los tres criterios antedichos.

La forma de hacerlo es posicionarse en la escala numérica que figura junto a cada competencia señalando con una "X" el valor que estime en la casilla correspondiente. Esta escala, con amplitud entre 0 y 1, está dividida en cinco valores: 0; 0.25; 0.50; 0.75 y 1 que se corresponden cualitativamente con NINGUNA, POCA, SUFICIENTE, BASTANTE, MUCHA.

Junto a la valoración que realice, estarán las de otros tres expertos. De ellas calcularemos la congruencia entre las valoraciones interjueces para estimar aquellas que obtengan en Coherencia, un índice de congruencia superior a 0.75 y mejorar la representatividad y calidad técnica del conjunto resultante. Por ello junto a la valoración respecto a Representatividad y Calidad Técnica y si lo estima oportuno, podrá expresar sus aportaciones por lo que le estamos agradecidos de antemano.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO PARA LA DETERMINACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

COHERENCIA: Expresa la cantidad de relación entre cada competencia, tal y como está descrita y la categoría y dimensión en la que está inserta.

DIMENSIÓN	1.	Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño(a) de 0-4 años de edad: Se refiere a la interacción entre herencia y medio ambiente
CATEGORÍA	1.1	Factores biológicos.- Se refiere a las características del desarrollo físico del cuerpo y que condicionan el crecimiento saludable de los niños/as

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
1.1.1	Identificar el estado nutricional de los niños/as a su cargo, a través de la medición de la talla y el peso y los parámetros establecidos en la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño y/o del análisis del historial clínico llevado en el Centro.					
1.1.2	Identificar las características del desarrollo pre y posnatal y de la evolución corporal y motora de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro					
1.1.3	Dar seguimiento a la prevención de enfermedades infantiles, a través de la Cartilla Nacional de Vacunación de los niños/as a su cargo y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro.					

CATEGORÍA	1.2	Factores medioambientales. - Se refiere las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales del entorno familiar.
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
1.2.1	Identificar las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes del área de Trabajo Social del Centro.					
1.2.2	Identificar la estructura y las relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes del área de Psicología y Trabajo Social del Centro.					
1.2.3	Identificar las pautas de crianza en el hogar de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico y los reportes de las áreas de Psicología y Trabajo Social del Centro.					
DIMENSIÓN	2.	Diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos. Todo proyecto de intervención supone la elaboración de un diagnóstico que de cuenta de las necesidades prioritarias de atención educativa y de un plan de acción consecuente para satisfacerlas, en el marco de las normas y políticas de la institución que ofrece el servicio.				
CATEGORÍA	2.1	Diagnóstico. - Se refiere al procedimiento seguido, a fin de caracterizar el contexto e identificar situaciones susceptibles de ser mejoradas y cuyo resultado apoya la toma de decisiones para intervenir, en el marco de las normas y políticas institucionales.				

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
2.1.1	Determinar los objetivos del diagnóstico a realizar, considerando aspectos relativos tanto al crecimiento y desarrollo de los niños/as y su entorno familiar como al contexto institucional.					
2.1.2	Determinar los contenidos del diagnóstico a realizar, considerando aspectos relativos tanto al crecimiento y desarrollo de los niños/as y su entorno familiar como al contexto institucional.					
2.1.3	Seleccionar instrumentos para recopilar la información requerida, a fin de satisfacer los objetivos y contenidos propuestos para el diagnóstico.					

2.1.4	Diseñar instrumentos para recopilar la información requerida, a fin de satisfacer los objetivos y contenidos del diagnóstico propuestos.				
2.1.5	Aplicar instrumentos de recopilación de información para el diagnóstico sobre: estado nutricional y evolución psicopedagógica de los niños/as a su cargo; de las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales de sus familias; y, de la institución.				
2.1.6	Utilizar programas informáticos para el procesamiento y sistematización de la información recabada para el diagnóstico.				
2.1.7	Interpretar los datos obtenidos para el diagnóstico, por ámbito de intervención (niños/as, familias, institución) y sus interrelaciones.				
2.1.8	Valorar los resultados obtenidos para el diagnóstico, en función de los objetivos del programa educativo de la institución y de sus políticas y normas.				

CATEGORÍA	2.2	Plan de acción.- Se refiere a la planificación de las acciones que deberá llevar a cabo para solucionar las problemática o situación susceptible de ser mejorada, detectada(s) en el diagnóstico
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
2.2.1	Determinar, como resultado del proceso de diagnóstico, las necesidades prioritarias para la atención educativa de los niños/as y el papel de las familias y de la institución para satisfacerlas.					
2.2.2	Determinar los objetivos y metas a lograr a través de un plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades detectadas, considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) y el marco de la normatividad y políticas institucionales.					
DIMENSIÓN	2.	Diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos. Todo proyecto de intervención supone la elaboración de un diagnóstico que de cuenta de las necesidades prioritarias de atención educativa y de un plan de acción consecuente para satisfacerlas, en el marco de las normas y políticas de la institución que ofrece el servicio.				
CATEGORÍA	2.2	Plan de acción.- Se refiere a la planificación de las acciones que deberá llevar a cabo para solucionar las problemática o situación susceptible de ser mejorada, detectada(s) en el diagnóstico				

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
2.2.3	Definir las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.					
2.2.4	Programar actividades a desarrollar con los niños/as, con base en los objetivos del plan de acción y los objetivos del Programa Educativo de la Institución.					
2.2.5	Programar actividades a desarrollar con los padres de familia para convenir acciones en el hogar encaminadas a satisfacer las necesidades detectadas en los niños/as.					
2.2.6	Programar actividades que involucran a los profesionales y directivos de la institución para apoyar las actividades con los niños/as y sus padres, atendiendo al plan de acción, así como a los recursos humanos, financieros y materiales de la institución disponibles.					
2.2.7	Elaborar el cronograma de actividades del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas, atendiendo al calendario escolar, los horarios de la jornada laboral del Centro y de trabajo de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.					
2.2.8	Determinar los momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores de seguimiento y evaluación del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas.					

DIMENSIÓN	3.	Crear ambientes de aprendizaje.- Está referido al clima que el interventor/a genera para promover el aprendizaje de los educandos atendiendo a la organización del espacio, de los recursos y materiales didácticos, del tiempo y del grupo.
CATEGORÍA	3.1	Organización espacial.- Se refiere a las características y distribución del mobiliario en el espacio disponible para trabajar y a la decoración de paredes y estantes en la que los niños participan; hace del lugar, un espacio de juego-trabajo y convivencia llamativo, alegre y seguro para los niños/as.

ITEM	VALORACIÓN
------	------------

		0	0.25	0.50	0.75	1
3.1.1	Distribuir el mobiliario para que los niños/as desarrollen el juego-trabajo de forma individual y/o en pequeños grupos, por rincones o talleres y para la mediación del interventor/a					

DIMENSIÓN	3.	Crear ambientes de aprendizaje.- Está referido al clima que el interventor/a genera para promover el aprendizaje de los educandos atendiendo a la organización del espacio, de los recursos y materiales didácticos, del tiempo y del grupo.
CATEGORÍA	3.1	Organización espacial.- Se refiere a las características y distribución del mobiliario en el espacio disponible para trabajar y a la decoración de paredes y estantes en la que los niños participan; hace del lugar, un espacio de juego-trabajo y convivencia llamativo, alegre y seguro para los niños/as.

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
3.1.2	Distribuir el mobiliario para facilitar el libre y seguro movimiento y tránsito de los niños/as y asegurar que de una sola mirada el educador/a abarque las zonas donde están los niños/as.					
3.1.3	Decorar el espacio de juego-trabajo de forma agradable y acogedora, con diversos letreros y en el que están a la vista los trabajos realizados por los niños/as.					

CATEGORÍA	3.2	Organización de los recursos.- Se refiere a la disposición y distribución de materiales y recursos didácticos en el espacio disponible para jugar-trabajar, considerando las características, necesidades e intereses de los niños/as y la tarea a desarrollar
------------------	------------	---

ITEM	VALORACIÓN
------	------------

		0	0.25	0.50	0.75	1
3.2.1	Etiquetar los materiales con los que juegan-trabajan los niños/as con letreros convenidos con ellos y colocarlos en lugares de fácil acceso para ellos y/o el educador/a.					
3.2.2	Colocar los materiales con los que juegan-trabajan los niños/as en lugares de fácil acceso para ellos y/o el educador/a.					
3.2.3	Orientar a los niños/as para que guarden los materiales en su lugar cuando han terminado de trabajar con ellos.					
3.2.4	Disponer los materiales de tal forma que invite a los niños/as a ser compartidos por todos los integrantes del pequeño grupo formado para realizar la actividad.					

DIMENSIÓN	3.	Crear ambientes de aprendizaje.- Está referido al clima que el interventor/a genera para promover el aprendizaje de los educandos atendiendo a la organización del espacio, de los recursos y materiales didácticos, del tiempo y del grupo.
CATEGORÍA	3.3	Organización de tiempos.- Se refiere al engranaje de las diferentes actividades que se realizan durante la jornada, al manejo de los tiempos de espera en el cambio de actividad y a la posibilidad de que los niños/as anticipen "lo que sigue"

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
3.3.1	Asignar tareas para los niños/as que terminan antes que los otros, cuando se aproxima el cambio de actividad.					
3.3.2	Mantener una secuencia de horarios en el desarrollo de las actividades de la jornada de trabajo, a fin de posibilitar que los niños predigan lo que va a suceder.					
3.3.3	Solicitar la participación de los niños/as para que apoyen las acciones de preparación de las actividades.					

CATEGORÍA	3.4	Organización del grupo.- Se refiere a la distribución de los niños/as acorde con el espacio y los recursos didácticos disponibles para realizar las actividades.
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
3.4.1	Alternar las formas de organización del grupo (individual, pequeños grupos y grupal) para la realización del juego-trabajo, en función de la actividad y los objetivos a alcanzar.					

3.4.2	Organizar predominantemente a los niños/as en pequeños grupos heterogéneos para realizar la actividad central del día mediante el juego-trabajo.					
3.4.3	Alentar a los niños/as a que participen durante la realización de la tarea; a que se pongan de acuerdo y reflexionen sobre lo que están haciendo y a que tomen decisiones.					

DIMENSIÓN	4.	Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos.- Se refiere a la actividad encaminada a exponer escenarios, opiniones y/o recomendaciones sobre asuntos relativos al campo de Educación Inicial y que son materia de la consulta solicitada por instituciones organismos, empresas, así como por padres de familia u otros profesionales del campo.
CATEGORÍA	4.1	Brinda asesoría a padres de familia.- Se refiere a la posibilidad de que el interventor/a ofrezca recomendaciones a los padres y/o tutores de los niños/as, en torno al crecimiento, desarrollo y desempeño de sus hijos, sea por iniciativa propia o porque los padres lo solicitan.

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
4.1.1	Valorar la necesidad de asesoría a los padres, en función del análisis de la problemática del niño/a ya sea presentada por ellos o detectada por el educador(a).					
4.1.2	Establecer un clima que favorece la comunicación abierta, franca y respetuosa con los padres para el abordaje de la problemática de su hijo/a.					
4.1.3	Ofrecer a los padres las recomendaciones pertinentes a la problemática detectada en su hijo/a.					

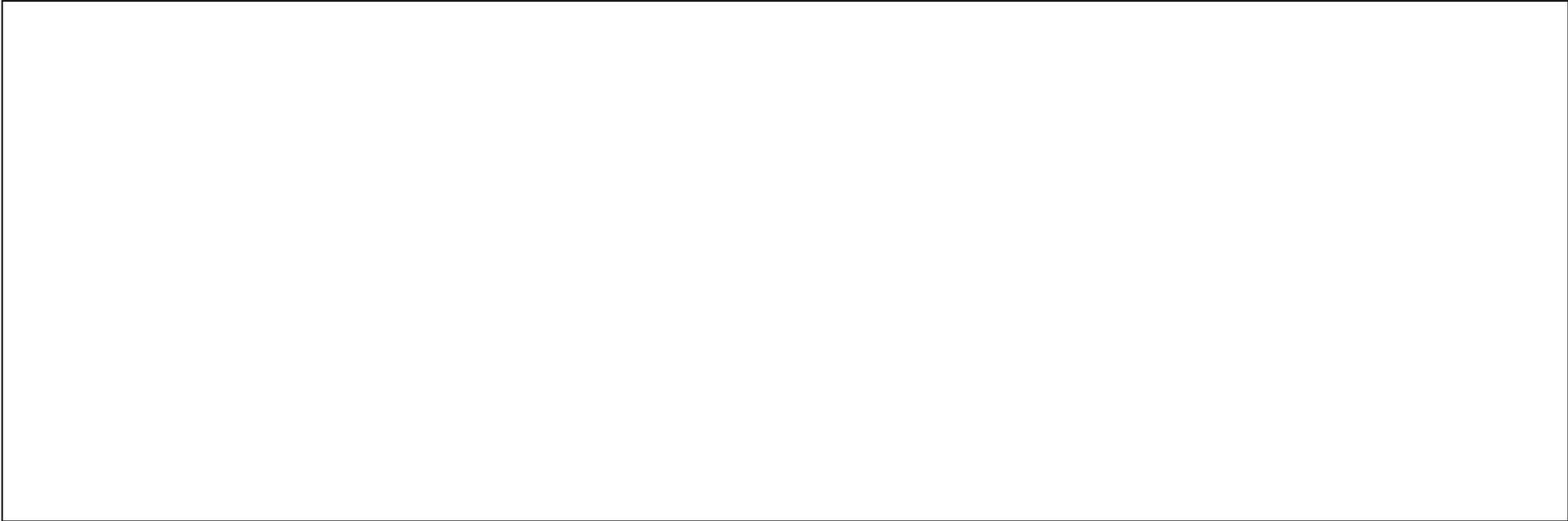
CATEGORÍA	4.2	Brinda asesoría a instituciones.- Se refiere al estudio de documentos relativos a la institución solicitante de asesoría, el análisis del contenido propio de la asesoría que se solicita y el planteamiento de recomendaciones en escenarios posibles.
------------------	------------	--

		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
4.2.1	Analizar información sobre la naturaleza y características de la institución que solicita asesoría.					
4.2.2	Contextualizar los objetivos y contenido, materia de la asesoría solicitada, en el marco de la normatividad y políticas institucionales.					
4.2.3	Presentar su visión sobre la materia de la asesoría solicitada por la institución, los escenarios posibles y recomendaciones pertinentes a cada uno de ellos, en el marco de la normatividad y políticas institucionales.					

DIMENSIÓN	5.	Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos.-La gestión está referida a la capacidad de coordinar las interacciones entre las personas del entorno educativo de una institución u organización, donde las personas adquieren el carácter de miembros de un grupo que en conjunto trabaja para alcanzar los objetivos educativos e institucionales en beneficio de los niños/as.
CATEGORÍA	5.1	Gestiona procesos, servicios y apoyos (G). Se refiere a la capacidad del interventor/a para establecer diálogos con distintos interlocutores, a fin de lograr el mutuo entendimiento y el compromiso encaminados a la realización de acciones convenidas conjuntamente en beneficio de los niños/as.

ITEM		VALORACIÓN				
		0	0.25	0.50	0.75	1
5.1.1	Mostrar capacidad de diálogo con los compañeros y directivos del centro de trabajo para acordar acciones conjuntas en beneficio de los niños/as y sus familias.					
5.1.2	Concertar acciones con los padres de familia de los niños/as a su cargo, encaminadas a lograr los objetivos del Programa Educativo y de la institución.					
5.1.3	Conseguir servicios y apoyos de otras instituciones, en favor de los objetivos educativos de su institución, mediante el diálogo y el convencimiento de sus interlocutores.					

Desea agregar algo más:



MUCHAS GRACIAS

**VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO PARA LA DETERMINACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

REPRESENTATIVIDAD: Indica la medida en que la competencia tal y como está descrita, es la mejor de todas las posibles en el contexto donde ha de ejercerse.

DIMENSIÓN	1.	Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño(a) de 0-4 años de edad: Se refiere a la interacción entre herencia y medio ambiente
CATEGORÍA	1.1	Factores biológicos.- Se refiere a las características del desarrollo físico del cuerpo y que condicionan el crecimiento saludable de los niños/as

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
1.1.1	Identificar el estado nutricional de los niños/as a su cargo, a través de la medición de la talla y el peso y los parámetros establecidos en la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño y/o del análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
1.1.2	Identificar las características del desarrollo pre y posnatal y de la evolución corporal y motora de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro						
1.1.3	Dar seguimiento a la prevención de enfermedades infantiles, a través de la Cartilla Nacional de Vacunación de los niños/as a su cargo y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro.						

DIMENSIÓN	1.	Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño(a) de 0-4 años de edad: Se refiere a la interacción entre herencia y medio ambiente
CATEGORÍA	1.2	Factores medioambientales. - Se refiere las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales del entorno familiar.

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
1.2.1	Identificar las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes del área de Trabajo Social del Centro.						
1.2.2	Identificar la estructura y las relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes del área de Psicología y Trabajo Social del Centro.						
1.2.3	Identificar las pautas de crianza en el hogar de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico y los reportes de las áreas de Psicología y Trabajo Social del Centro.						

DIMENSIÓN	2.	Diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos. Todo proyecto de intervención supone la elaboración de un diagnóstico que de cuenta de las necesidades prioritarias de atención educativa y de un plan de acción consecuente para satisfacerlas, en el marco de las normas y políticas de la institución que ofrece el servicio.
CATEGORÍA	2.1	Diagnóstico. - Se refiere al procedimiento seguido, a fin de caracterizar el contexto e identificar situaciones susceptibles de ser mejoradas y cuyo resultado apoya la toma de decisiones para intervenir en el marco de las normas y políticas institucionales.

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
2.1.1	Determinar los objetivos del diagnóstico a realizar, considerando aspectos relativos tanto al crecimiento y desarrollo de los niños/as y su entorno familiar como al contexto institucional.						
2.1.2	Determinar los contenidos del diagnóstico a realizar, considerando aspectos relativos tanto al crecimiento y desarrollo de los niños/as y su entorno familiar como al contexto institucional.						
2.1.3	Seleccionar instrumentos para recopilar la información requerida, a fin de satisfacer los objetivos y contenidos propuestos para el diagnóstico.						
2.1.4	Diseñar instrumentos para recopilar la información requerida, a fin de satisfacer los objetivos y contenidos del diagnóstico propuestos.						
2.1.5	Aplicar instrumentos de recopilación de información para el diagnóstico sobre: estado nutricional y evolución psicopedagógica de los niños/as a su cargo; de las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales de sus familias; y, de la institución.						
2.1.6	Utilizar programas informáticos para el procesamiento y sistematización de la información recabada para el diagnóstico.						
2.1.7	Interpretar los datos obtenidos para el diagnóstico, por ámbito de intervención (niños/as, familias, institución)						

	y sus interrelaciones.						
2.1.8	Valorar los resultados obtenidos para el diagnóstico, en función de los objetivos del programa educativo de la institución y de sus políticas y normas.						

CATEGORÍA	2.2	Plan de acción.- Se refiere a la planificación de las acciones que deberá llevar a cabo para solucionar las problemática o situación susceptible de ser mejorada, detectada(s) en el diagnóstico
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
2.2.1	Determinar, como resultado del proceso de diagnóstico, las necesidades prioritarias para la atención educativa de los niños/as y el papel de las familias y de la institución para satisfacerlas.						
2.2.2	Determinar los objetivos y metas a lograr a través de un plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades detectadas, considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) y el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
2.2.3	Definir las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.						
2.2.4	Programar actividades a desarrollar con los niños/as, con base en los objetivos del plan de acción y los objetivos del Programa Educativo de la Institución.						
2.2.5	Programar actividades a desarrollar con los padres de familia para convenir acciones en el hogar encaminadas a satisfacer las necesidades detectadas en los niños/as.						
2.2.6	Programar actividades que involucran a los profesionales y directivos de la institución para apoyar las actividades con los niños/as y sus padres,						

	atendiendo al plan de acción, así como a los recursos humanos, financieros y materiales de la institución disponibles.						
2.2.7	Elaborar el cronograma de actividades del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas, atendiendo al calendario escolar, los horarios de la jornada laboral del Centro y de trabajo de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.						
2.2.8	Determinar los momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores de seguimiento y evaluación del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas.						
DIMENSIÓN	3.	Crear ambientes de aprendizaje.- Está referido al clima que el interventor/a genera para promover el aprendizaje de los educandos atendiendo a la organización del espacio, de los recursos y materiales didácticos, del tiempo y del grupo.					
CATEGORÍA	3.1	Organización espacial.- Se refiere a las características y distribución del mobiliario en el espacio disponible para trabajar y a la decoración de paredes y estantes en la que los niños participan; hace del lugar, un espacio de juego-trabajo y convivencia llamativo, alegre y seguro para los niños/as.					

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
3.1.1	Distribuir el mobiliario para que los niños/as desarrollen el juego-trabajo de forma individual y/o en pequeños grupos, por rincones o talleres y para la mediación del interventor/a						
3.1.2	Distribuir el mobiliario para facilitar el libre y seguro movimiento y tránsito de los niños/as y asegurar que de una sola mirada el educador/a abarque las zonas donde están los niños/as.						
3.1.3	Decorar el espacio de juego-trabajo de forma agradable y acogedora, con diversos letreros y en el que están a la vista los trabajos realizados por los niños/as.						

CATEGORÍA	3.2	Organización de los recursos.- Se refiere a la disposición y distribución de materiales y recursos didácticos en el espacio disponible para jugar-trabajar, considerando las características, necesidades e intereses de los niños/as y la tarea a desarrollar
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
3.2.1	Etiquetar los materiales con los que juegan-trabajan los niños/as con letreros convenidos con ellos y colocarlos en lugares de fácil acceso para ellos y/o el educador/a.						
3.2.2	Colocar los materiales con los que juegan-trabajan los niños/as en lugares de fácil acceso para ellos y/o el educador/a.						
3.2.3	Orientar a los niños/as para que guarden los materiales en su lugar cuando han terminado de trabajar con ellos.						
3.2.4	Disponer los materiales de tal forma que invite a los niños/as a ser compartidos por todos los integrantes del pequeño grupo formado para realizar la actividad.						
DIMENSIÓN	3.	Crear ambientes de aprendizaje.- Está referido al clima que el interventor/a genera para promover el aprendizaje de los educandos atendiendo a la organización del espacio, de los recursos y materiales didácticos, del tiempo y del grupo.					
CATEGORÍA	3.3	Organización de tiempos.- Se refiere al engranaje de las diferentes actividades que se realizan durante la jornada, al manejo de los tiempos de espera en el cambio de actividad y a la posibilidad de que los niños/as anticipen "lo que sigue"					

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
3.3.1	Asignar tareas para los niños/as que terminan antes que los otros, cuando se aproxima el cambio de actividad.						

3.3.2	Mantener una secuencia de horarios en el desarrollo de las actividades de la jornada de trabajo, a fin de posibilitar que los niños predigan lo que va a suceder.						
3.3.3	Solicitar la participación de los niños/as para que apoyen las acciones de preparación de las actividades.						

CATEGORÍA	3.4	Organización del grupo.- Se refiere a la distribución de los niños/as acorde con el espacio y los recursos didácticos disponibles para realizar las actividades.
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
3.4.1	Alternar las formas de organización del grupo (individual, pequeños grupos y grupal) para la realización del juego-trabajo, en función de la actividad y los objetivos a alcanzar.						
3.4.2	Organizar predominantemente a los niños/as en pequeños grupos heterogéneos para realizar la actividad central del día mediante el juego-trabajo.						
3.4.3	Alentar a los niños/as a que participen durante la realización de la tarea; a que se pongan de acuerdo y reflexionen sobre lo que están haciendo y a que tomen decisiones.						

DIMENSIÓN	4.	Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos.- Se refiere a la actividad encaminada a exponer escenarios, opiniones y/o recomendaciones sobre asuntos relativos al campo de Educación Inicial y que son materia de la consulta solicitada por instituciones organismos, empresas, así como por padres de familia u otros profesionales del campo.
CATEGORÍA	4.1	Brinda asesoría a padres de familia.- Se refiere a la posibilidad de que el interventor/a ofrezca recomendaciones a los padres y/o tutores de los niños/as, en torno al crecimiento, desarrollo y desempeño de sus hijos, sea por iniciativa propia o porque los padres lo solicitan.

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
4.1.1	Valorar la necesidad de asesoría a los padres, en función del análisis de la problemática del niño/a ya sea presentada por ellos o detectada por el educador(a).						
4.1.2	Establecer un clima que favorece la comunicación abierta, franca y respetuosa con los padres para el abordaje de la problemática de su hijo/a.						
4.1.3	Ofrecer a los padres las recomendaciones pertinentes a la problemática detectada en su hijo/a.						

CATEGORÍA	4.2	Brinda asesoría a instituciones.- Se refiere al estudio de documentos relativos a la institución solicitante de asesoría, el análisis del contenido propio de la asesoría que se solicita y el planteamiento de recomendaciones en escenarios posibles.
------------------	------------	--

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
4.2.1	Analizar información sobre la naturaleza y características de la institución que solicita asesoría.						
4.2.2	Contextualizar los objetivos y contenido, materia de la asesoría solicitada, en el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
4.2.3	Presentar su visión sobre la materia de la asesoría solicitada por la institución, los escenarios posibles y recomendaciones pertinentes a cada uno de ellos, en el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
DIMENSIÓN	5.	Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos.-La gestión está referida a la capacidad de coordinar las interacciones entre las personas del entorno educativo de una institución u organización, donde las personas adquieren el carácter de miembros de un grupo que en conjunto trabaja para alcanzar los objetivos educativos e institucionales en beneficio de los niños/as.					
CATEGORÍA	5.1	Gestiona procesos, servicios y apoyos (G). Se refiere a la capacidad del interventor/a para establecer diálogos con distintos interlocutores, a fin de lograr el mutuo entendimiento y el compromiso encaminados a la realización de acciones convenidas conjuntamente en beneficio de los niños/as.					

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
5.1.1	Mostrar capacidad de diálogo con los compañeros y directivos del centro de trabajo para acordar acciones conjuntas en beneficio de los niños/as y sus familias.						
5.1.2	Concertar acciones con los padres de familia de los niños/as a su cargo, encaminadas a lograr los objetivos del Programa Educativo y de la institución.						

5.1.3	Conseguir servicios y apoyos de otras instituciones, en favor de los objetivos educativos de su institución, mediante el diálogo y el convencimiento de sus interlocutores.						
-------	---	--	--	--	--	--	--

Desea agregar algo más:

MUCHAS GRACIAS

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO PARA LA DETERMINACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

CALIDAD TÉCNICA: Es el grado en que, en el lenguaje utilizado en la expresión de la competencia, no existen sesgos gramaticales que puedan inducir a error o confusión en la opinión sobre la misma.

DIMENSIÓN	1.	Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño(a) de 0-4 años de edad: Se refiere a la interacción entre herencia y medio ambiente
CATEGORÍA	1.1	Factores biológicos.- Se refiere a las características del desarrollo físico del cuerpo y que condicionan el crecimiento saludable de los niños/as

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
1.1.1	Identificar el estado nutricional de los niños/as a su cargo, a través de la medición de la talla y el peso y los parámetros establecidos en la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño y/o del análisis del						

	historial clínico llevado en el Centro.						
1.1.2	Identificar las características del desarrollo pre y posnatal y de la evolución corporal y motora de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro						
1.1.3	Dar seguimiento a la prevención de enfermedades infantiles, a través de la Cartilla Nacional de Vacunación de los niños/as a su cargo y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro.						

DIMENSIÓN	1.	Identifica factores que influyen en el desarrollo del niño(a) de 0-4 años de edad: Se refiere a la interacción entre herencia y medio ambiente
CATEGORÍA	1.2	Factores medioambientales. - Se refiere las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales del entorno familiar.

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
1.2.1	Identificar las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes del área de Trabajo Social del Centro.						
1.2.2	Identificar la estructura y las relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes del área de Psicología y Trabajo Social del Centro.						
1.2.3	Identificar las pautas de crianza en el hogar de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico y los reportes de las áreas de Psicología y Trabajo Social del Centro.						

DIMENSIÓN	2.	Diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos. Todo proyecto de intervención supone la elaboración de un diagnóstico que de cuenta de las necesidades prioritarias de atención educativa y de un plan de acción consecuente para satisfacerlas, en el marco de las normas y políticas de la institución que ofrece el servicio.
CATEGORÍA	2.1	Diagnóstico.- Se refiere al procedimiento seguido, a fin de caracterizar el contexto e identificar situaciones susceptibles de ser mejoradas y cuyo resultado apoya la toma de decisiones para intervenir en el marco de las normas y políticas institucionales.

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
2.1.1	Determinar los objetivos del diagnóstico a realizar, considerando aspectos relativos tanto al crecimiento y desarrollo de los niños/as y su entorno familiar como al contexto institucional.						
2.1.2	Determinar los contenidos del diagnóstico a realizar, considerando aspectos relativos tanto al crecimiento y desarrollo de los niños/as y su entorno familiar como al contexto institucional.						
2.1.3	Seleccionar instrumentos para recopilar la información requerida, a fin de satisfacer los objetivos y contenidos propuestos para el diagnóstico.						
2.1.4	Diseñar instrumentos para recopilar la información requerida, a fin de satisfacer los objetivos y contenidos del diagnóstico propuestos.						
2.1.5	Aplicar instrumentos de recopilación de información para el diagnóstico sobre: estado nutricional y evolución psicopedagógica de los niños/as a su cargo; de las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales de sus familias; y, de la institución.						
2.1.6	Utilizar programas informáticos para el procesamiento y sistematización de la información recabada para el diagnóstico.						
2.1.7	Interpretar los datos obtenidos para el diagnóstico, por ámbito de intervención (niños/as, familias, institución)						

	y sus interrelaciones.						
2.1.8	Valorar los resultados obtenidos para el diagnóstico, en función de los objetivos del programa educativo de la institución y de sus políticas y normas.						

CATEGORÍA	2.2	Plan de acción.- Se refiere a la planificación de las acciones que deberá llevar a cabo para solucionar las problemática o situación susceptible de ser mejorada, detectada(s) en el diagnóstico
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
2.2.1	Determinar, como resultado del proceso de diagnóstico, las necesidades prioritarias para la atención educativa de los niños/as y el papel de las familias y de la institución para satisfacerlas.						
2.2.2	Determinar los objetivos y metas a lograr a través de un plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades detectadas, considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) y el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
2.2.3	Definir las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.						
2.2.4	Programar actividades a desarrollar con los niños/as, con base en los objetivos del plan de acción y los objetivos del Programa Educativo de la Institución.						
2.2.5	Programar actividades a desarrollar con los padres de familia para convenir acciones en el hogar encaminadas a satisfacer las necesidades detectadas en los niños/as.						
2.2.6	Programar actividades que involucran a los profesionales y directivos de la institución para apoyar las actividades con los niños/as y sus padres,						

	atendiendo al plan de acción, así como a los recursos humanos, financieros y materiales de la institución disponibles.						
2.2.7	Elaborar el cronograma de actividades del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas, atendiendo al calendario escolar, los horarios de la jornada laboral del Centro y de trabajo de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.						
2.2.8	Determinar los momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores de seguimiento y evaluación del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas.						
DIMENSIÓN	3.	Crear ambientes de aprendizaje.- Está referido al clima que el interventor/a genera para promover el aprendizaje de los educandos atendiendo a la organización del espacio, de los recursos y materiales didácticos, del tiempo y del grupo.					
CATEGORÍA	3.1	Organización espacial.- Se refiere a las características y distribución del mobiliario en el espacio disponible para trabajar y a la decoración de paredes y estantes en la que los niños participan; hace del lugar, un espacio de juego-trabajo y convivencia llamativo, alegre y seguro para los niños/as.					

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
3.1.1	Distribuir el mobiliario para que los niños/as desarrollen el juego-trabajo de forma individual y/o en pequeños grupos, por rincones o talleres y para la mediación del interventor/a						
3.1.2	Distribuir el mobiliario para facilitar el libre y seguro movimiento y tránsito de los niños/as y asegurar que de una sola mirada el educador/a abarque las zonas donde están los niños/as.						
3.1.3	Decorar el espacio de juego-trabajo de forma agradable y acogedora, con diversos letreros y en el que están a la vista los trabajos realizados por los niños/as.						

CATEGORÍA	3.2	Organización de los recursos.- Se refiere a la disposición y distribución de materiales y recursos didácticos en el espacio disponible para jugar-trabajar, considerando las características, necesidades e intereses de los niños/as y la tarea a desarrollar
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
3.2.1	Etiquetar los materiales con los que juegan-trabajan los niños/as con letreros convenidos con ellos y colocarlos en lugares de fácil acceso para ellos y/o el educador/a.						
3.2.2	Colocar los materiales con los que juegan-trabajan los niños/as en lugares de fácil acceso para ellos y/o el educador/a.						
3.2.3	Orientar a los niños/as para que guarden los materiales en su lugar cuando han terminado de trabajar con ellos.						
3.2.4	Disponer los materiales de tal forma que invite a los niños/as a ser compartidos por todos los integrantes del pequeño grupo formado para realizar la actividad.						
DIMENSIÓN	3.	Crear ambientes de aprendizaje.- Está referido al clima que el interventor/a genera para promover el aprendizaje de los educandos atendiendo a la organización del espacio, de los recursos y materiales didácticos, del tiempo y del grupo.					
CATEGORÍA	3.3	Organización de tiempos.- Se refiere al engranaje de las diferentes actividades que se realizan durante la jornada, al manejo de los tiempos de espera en el cambio de actividad y a la posibilidad de que los niños/as anticipen "lo que sigue"					

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
3.3.1	Asignar tareas para los niños/as que terminan antes que los otros, cuando se aproxima el cambio de actividad.						

3.3.2	Mantener una secuencia de horarios en el desarrollo de las actividades de la jornada de trabajo, a fin de posibilitar que los niños predigan lo que va a suceder.						
3.3.3	Solicitar la participación de los niños/as para que apoyen las acciones de preparación de las actividades.						

CATEGORÍA	3.4	Organización del grupo.- Se refiere a la distribución de los niños/as acorde con el espacio y los recursos didácticos disponibles para realizar las actividades.
------------------	------------	---

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
3.4.1	Alternar las formas de organización del grupo (individual, pequeños grupos y grupal) para la realización del juego-trabajo, en función de la actividad y los objetivos a alcanzar.						
3.4.2	Organizar predominantemente a los niños/as en pequeños grupos heterogéneos para realizar la actividad central del día mediante el juego-trabajo.						
3.4.3	Alentar a los niños/as a que participen durante la realización de la tarea; a que se pongan de acuerdo y reflexionen sobre lo que están haciendo y a que tomen decisiones.						

DIMENSIÓN	4.	Brinda asesoría a instituciones y agentes educativos.- Se refiere a la actividad encaminada a exponer escenarios, opiniones y/o recomendaciones sobre asuntos relativos al campo de Educación Inicial y que son materia de la consulta solicitada por instituciones organismos, empresas, así como por padres de familia u otros profesionales del campo.
CATEGORÍA	4.1	Brinda asesoría a padres de familia.- Se refiere a la posibilidad de que el interventor/a ofrezca recomendaciones a los padres y/o tutores de los niños/as, en torno al crecimiento, desarrollo y desempeño de sus hijos, sea por iniciativa propia o porque los padres lo solicitan.

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
4.1.1	Valorar la necesidad de asesoría a los padres, en función del análisis de la problemática del niño/a ya sea presentada por ellos o detectada por el educador(a).						
4.1.2	Establecer un clima que favorece la comunicación abierta, franca y respetuosa con los padres para el abordaje de la problemática de su hijo/a.						
4.1.3	Ofrecer a los padres las recomendaciones pertinentes a la problemática detectada en su hijo/a.						

CATEGORÍA	4.2	Brinda asesoría a instituciones.- Se refiere al estudio de documentos relativos a la institución solicitante de asesoría, el análisis del contenido propio de la asesoría que se solicita y el planteamiento de recomendaciones en escenarios posibles.
------------------	------------	--

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
4.2.1	Analizar información sobre la naturaleza y características de la institución que solicita asesoría.						
4.2.2	Contextualizar los objetivos y contenido, materia de la asesoría solicitada, en el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
4.2.3	Presentar su visión sobre la materia de la asesoría solicitada por la institución, los escenarios posibles y recomendaciones pertinentes a cada uno de ellos, en el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
DIMENSIÓN	5.	Gestiona procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos.-La gestión está referida a la capacidad de coordinar las interacciones entre las personas del entorno educativo de una institución u organización, donde las personas adquieren el carácter de miembros de un grupo que en conjunto trabaja para alcanzar los objetivos educativos e institucionales en beneficio de los niños/as.					
CATEGORÍA	5.1	Gestiona procesos, servicios y apoyos (G). Se refiere a la capacidad del interventor/a para establecer diálogos con distintos interlocutores, a fin de lograr el mutuo entendimiento y el compromiso encaminados a la realización de acciones convenidas conjuntamente en beneficio de los niños/as.					

ITEM		VALORACIÓN					APORTACIONES
		0	0.25	0.50	0.75	1	
5.1.1	Mostrar capacidad de diálogo con los compañeros y directivos del centro de trabajo para acordar acciones conjuntas en beneficio de los niños/as y sus familias.						
5.1.2	Concertar acciones con los padres de familia de los niños/as a su cargo, encaminadas a lograr los objetivos del Programa Educativo y de la institución.						

5.1.3	Conseguir servicios y apoyos de otras instituciones, en favor de los objetivos educativos de su institución, mediante el diálogo y el convencimiento de sus interlocutores.						
-------	---	--	--	--	--	--	--

Desea agregar algo más:

MUCHAS GRACIAS

ANEXO 5

LA LINEA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA UPN DE MÉXICO Y EL DESEMPEÑO LABORAL DE SUS EGRESADOS/AS

CUESTIONARIO PARA EGRESADOS/AS

Folio N°	
-----------------	--

Con la finalidad de conocer la vinculación entre la formación profesional que ofrece la Universidad y el campo laboral, te solicitamos que nos proporciones las respuestas a las siguientes cuestiones.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

I.1) Señala con una X la generación de la UPN a la que perteneces:

Generación 2002-2006

Generación 2003-2007

I.2) ¿En qué institución trabajas? (anota el nombre, domicilio y teléfono)

Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación

I.3) De conformidad con la estructura ocupacional de la institución en la que trabajas ¿Qué puesto ocupas?

I.5) Señala con una X el o los grupos de niños(as) directa o indirectamente a tu cargo:

- a) Lactantes
- b) Maternales
- c) Preescolares
- d) Lactantes y Maternales
- e) Maternales y Preescolares
- c) Lactantes, Maternales y Preescolares

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

II. DESEMPEÑO LABORAL

Las actividades que aparecen en el listado siguiente corresponden al "saber hacer" de las competencias específicas de la Línea de Educación Inicial de la LIE. En tu opinión, ¿en qué medida consideras que las has realizado en tu trabajo?

Indica tu respuesta mediante una **X** en la casilla de la opción seleccionada.

	Actividades	Nunca	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	Totalmente
1	Identificar el estado nutricional de los niños/as a su cargo, a través de la medición de la talla y el peso y los parámetros establecidos en la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño y/o del análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
2	Evaluar la evolución corporal y motora de los niños/as a su cargo, con base en los resultados de la aplicación de instrumentos y parámetros establecidos por la autoridad competente y el análisis del historial del desarrollo pre y posnatal respectivo llevado en el Centro						
3	Dar seguimiento a la salud de los niños/as a su cargo, a través de los registros de los programas de prevención del sector salud (Cartilla Nacional de Vacunación, enfermedades gastrointestinales, de vías respiratorias, etc.) y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
4	Identificar las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía y Trabajo Social del Centro.						
5	Identificar la estructura y las relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.						
6	Identificar las pautas de crianza en el hogar de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

	instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico y los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.						
7	Determinar la información a recabar para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención, a partir de la información que se conoce y la que se ignora sobre: el crecimiento y desarrollo de los niños/as con los que se trabajará y su contexto familiar; y, el contexto institucional y la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera.						
8	Seleccionar y diseñar instrumentos para recopilar la información requerida para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención.						
9	Aplicar instrumentos de recopilación de información para el diagnóstico sobre: estado de salud (nutricional y prevención de enfermedades) y evolución psicopedagógica de los niños/as a su cargo; de las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales de sus familias; y, del contexto institucional.						
10	Procesar y sistematizar la información recabada, haciendo uso de programas informáticos.						
11	Interpretar y valorar los resultados obtenidos de la sistematización, por ámbito de intervención (niños/as, familias e institución) y sus interrelaciones, en función de los objetivos del programa educativo de la institución y de sus políticas y normas.						
12	Jerarquizar las necesidades detectadas y seleccionar aquellas que son objeto de intervención educativa.						
13	Determinar los objetivos y metas a lograr a través del plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades seleccionadas considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) en el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
14	Definir las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.						
15	Diseñar y programar las actividades didácticas a realizar con los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
16	Diseñar y programar las actividades a realizar con los miembros de la familia involucrados en la educación de los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

	los del programa educativo de la institución.						
17	Diseñar y programar las actividades a realizar con los profesionales y directivos de la institución para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
18	Aprovechar los mecanismos de gestión existentes y/o crear los necesarios para involucrar –cuando sea pertinente- a los niños, su familia, profesionales y directivos y otros actores- en las actividades programadas.						
19	Elaborar el cronograma de actividades del plan de acción, atendiendo al calendario escolar, los horarios de la jornada laboral del Centro y de trabajo de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.						
20	Determinar los momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores de seguimiento y evaluación del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas.						
21	Seleccionar y utilizar las técnicas, instrumentos e indicadores en su oportunidad para dar seguimiento a los procesos, a fin de lograr los resultados propuestos						
22	Tomar decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no la planificación, a fin de obtener los resultados propuestos.						
23	Determinar momentos y contenidos significativos de evaluación parcial para identificar la aproximación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.						
24	Diseñar y/o seleccionar instrumentos e indicadores para llevar a cabo la evaluación final en relación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.						
25	Distribuir el mobiliario y ubicar los recursos y materiales didácticos para que los niños/as o adultos del grupo desarrollen las actividades propuestas con libertad y sin riesgo.						
26	Aprovechar los elementos del espacio físico disponible (aula, auditorio, espacios al aire libre, etc.), a fin de hacerlo grato y confortable para que el grupo desarrolle las actividades propuestas.						
27	Distribuir el mobiliario y ubicar los recursos y materiales didácticos para que él o ella (interventor educativo) esté en condiciones de percibir el desarrollo de las actividades y participar oportunamente en su realización.						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

28	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo para promover las relaciones que permitan el desarrollo de las actividades propuestas, con base en el conocimiento del entorno, de los patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan sus miembros en la vida cotidiana.						
29	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para favorecer las relaciones de inclusión de los diferentes (etnia, género, credo, capacidades diferentes, etc.) entre los miembros de grupo.						
30	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover las relaciones de equidad de género entre los miembros de grupo.						
31	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover la manifestación de la afectividad y establecer vínculos entre los miembros de grupo.						
32	Determinar el objeto de asesoría, conjuntamente con los directivos de la institución, para crear las condiciones de mejora en el desempeño de sus interventores educativos, con base en sus saberes y experiencia como interventor(a) educativo(a) en el campo de la Educación Inicial.						
33	Identificar las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría, con base en sus saberes y experiencia en el campo de la Educación Inicial, en el marco de políticas y normas institucionales, la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera y los propósitos de mejora.						
34	Definir objetivos, metas y estrategias de acción para generar las condiciones de mejora en el desempeño de los interventores educativos de la institución, en el marco de las políticas y normas institucionales y de la modalidad y programa de educación inicial que ésta opera.						
35	Aprovechar los mecanismos de gestión y crear los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción con la participación y corresponsabilidad efectiva de los actores involucrados.						
36	Presentar ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción que se sugiere para que sus interventores educativos faciliten el proceso de desarrollo de los niños/as 0-4 años de edad, a partir del conocimiento y adaptación del modelo y metodologías de						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

	educación inicial, del contexto familiar e institucional y de las políticas, normas y propósitos de la institución.						
37	Determinar el objeto de asesoría, conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan, a fin de mejorar sus formas de colaboración para el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial en el que participan, con base en sus saberes y experiencia como interventor educativo en el campo de la Educación Inicial.						
38	Identificar las características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial que desarrolla la institución, mediante la aplicación de instrumentos (encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.)						
39	Definir objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial.						
40	Presentar ante los agentes educativos los problemas y dificultades detectadas y el plan de acción que se sugiere para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial de que se trate.						
41	Identificar necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial, y con base en la observación participante y la aplicación de instrumentos (entrevistas, grupos de discusión, etc.), en el marco de las políticas y normas de la institución en la que labora.						
42	Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos procesos para facilitar el logro de los objetivos educativos y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención.						
43	Tomar decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no los mecanismos e instrumentos de gestión, a fin de obtener los resultados propuestos en su proyecto de intervención.						
44	Evaluar conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de los mecanismos e instrumentos utilizados en la mejora de los procesos de gestión.						
45	Identificar necesidades de servicios y apoyos para el logro de los objetivos del Programa de						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

	Educación Inicial que desarrolla y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial.						
46	Elaborar un directorio de instituciones, organismos, grupos y padres de familia que pueden ofrecer servicios y apoyos, a fin de satisfacer las necesidades detectadas para desarrollar su proyecto de intervención.						
47	Aprovechar los procesos de gestión institucional existentes y desarrollar nuevos mecanismos e instrumentos para gestionar servicios y apoyos de los agentes identificados.						
48	Evaluar conjuntamente con los agentes, los logros y limitaciones de los servicios y apoyos brindados, en función de los objetivos del Programa de Educación Inicial que desarrolla y de las normas y políticas de la institución en la labora.						

III. ¿Deseas agregar algún comentario?

¡ MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN !

ANEXOS 6

LA LINEA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA UPN DE MÉXICO Y EL DESEMPEÑO LABORAL DE SUS EGRESADOS/AS

CUESTIONARIO PARA EMPLEADORES

Folio N°	
-----------------	--

Con la finalidad de conocer la vinculación entre la formación profesional que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el campo laboral, le solicitamos que sea tan amable en responder a las siguientes cuestiones.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

I.1) Nombre de la Institución

I.2) Puesto que ocupa en la Institución

II. DESEMPEÑO LABORAL

Las actividades que aparecen en el listado siguiente corresponden al "saber hacer" de las competencias específicas de la Línea de Educación Inicial de la LIE. ¿En qué medida considera usted que el egresado/a las ha llevado a cabo en el desempeño de su trabajo?

Por favor, indique su respuesta mediante una **X** en la casilla de la opción seleccionada.

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

Actividades		Nunca	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	Totalmente
1	Identificar el estado nutricional de los niños/as a su cargo, a través de la medición de la talla y el peso y los parámetros establecidos en la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño y/o del análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
2	Evaluar la evolución corporal y motora de los niños/as a su cargo, con base en los resultados de la aplicación de instrumentos y parámetros establecidos por la autoridad competente y el análisis del historial del desarrollo pre y posnatal respectivo llevado en el Centro						
3	Dar seguimiento a la salud de los niños/as a su cargo, a través de los registros de los programas de prevención del sector salud (Cartilla Nacional de Vacunación, enfermedades gastrointestinales, de vías respiratorias, etc.) y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
4	Identificar las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía y Trabajo Social del Centro.						
5	Identificar la estructura y las relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.						
6	Identificar las pautas de crianza en el hogar de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico y los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.						
7	Determinar la información a recabar para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención, a partir de la información que se conoce y la que se ignora sobre: el crecimiento y desarrollo de los niños/as con los que se trabajará y su contexto familiar; y, el contexto institucional y la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera.						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

8	Seleccionar y diseñar instrumentos para recopilar la información requerida para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención.						
9	Aplicar instrumentos de recopilación de información para el diagnóstico sobre: estado de salud (nutricional y prevención de enfermedades) y evolución psicopedagógica de los niños/as a su cargo; de las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales de sus familias; y, del contexto institucional.						
10	Procesar y sistematizar la información recabada, haciendo uso de programas informáticos.						
11	Interpretar y valorar los resultados obtenidos de la sistematización, por ámbito de intervención (niños/as, familias e institución) y sus interrelaciones, en función de los objetivos del programa educativo de la institución y de sus políticas y normas.						
12	Jerarquizar las necesidades detectadas y seleccionar aquellas que son objeto de intervención educativa.						
13	Determinar los objetivos y metas a lograr a través del plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades seleccionadas considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) en el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
14	Definir las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.						
15	Diseñar y programar las actividades didácticas a realizar con los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
16	Diseñar y programar las actividades a realizar con los miembros de la familia involucrados en la educación de los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
17	Diseñar y programar las actividades a realizar con los profesionales y directivos de la institución para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
18	Aprovechar los mecanismos de gestión existentes y/o crear los necesarios para involucrar –cuando sea pertinente- a los niños, su familia, profesionales y directivos y otros actores- en las actividades programadas.						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

19	Elaborar el cronograma de actividades del plan de acción, atendiendo al calendario escolar, los horarios de la jornada laboral del Centro y de trabajo de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.						
20	Determinar los momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores de seguimiento y evaluación del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas.						
21	Seleccionar y utilizar las técnicas, instrumentos e indicadores en su oportunidad para dar seguimiento a los procesos, a fin de lograr los resultados propuestos						
22	Tomar decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no la planificación, a fin de obtener los resultados propuestos.						
23	Determinar momentos y contenidos significativos de evaluación parcial para identificar la aproximación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.						
24	Diseñar y/o seleccionar instrumentos e indicadores para llevar a cabo la evaluación final en relación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.						
25	Distribuir el mobiliario y ubicar los recursos y materiales didácticos para que los niños/as o adultos del grupo desarrollen las actividades propuestas con libertad y sin riesgo.						
26	Aprovechar los elementos del espacio físico disponible (aula, auditorio, espacios al aire libre, etc.), a fin de hacerlo grato y confortable para que el grupo desarrolle las actividades propuestas.						
27	Distribuir el mobiliario y ubicar los recursos y materiales didácticos para que él o ella (interventor educativo) esté en condiciones de percibir el desarrollo de las actividades y participar oportunamente en su realización.						
28	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo para promover las relaciones que permitan el desarrollo de las actividades propuestas, con base en el conocimiento del entorno, de los patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan sus miembros en la vida cotidiana.						
29	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para favorecer las relaciones de inclusión de los diferentes (etnia, género, credo, capacidades diferentes, etc.) entre los miembros de grupo.						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

30	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover las relaciones de equidad de género entre los miembros de grupo.						
31	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover la manifestación de la afectividad y establecer vínculos entre los miembros de grupo.						
32	Determinar el objeto de asesoría, conjuntamente con los directivos de la institución, para crear las condiciones de mejora en el desempeño de sus interventores educativos, con base en sus saberes y experiencia como interventor(a) educativo(a) en el campo de la Educación Inicial.						
33	Identificar las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría, con base en sus saberes y experiencia en el campo de la Educación Inicial, en el marco de políticas y normas institucionales, la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera y los propósitos de mejora.						
34	Definir objetivos, metas y estrategias de acción para generar las condiciones de mejora en el desempeño de los interventores educativos de la institución, en el marco de las políticas y normas institucionales y de la modalidad y programa de educación inicial que ésta opera.						
35	Aprovechar los mecanismos de gestión y crear los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción con la participación y corresponsabilidad efectiva de los actores involucrados.						
36	Presentar ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción que se sugiere para que sus interventores educativos faciliten el proceso de desarrollo de los niños/as 0-4 años de edad, a partir del conocimiento y adaptación del modelo y metodologías de educación inicial, del contexto familiar e institucional y de las políticas, normas y propósitos de la institución.						
37	Determinar el objeto de asesoría, conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan, a fin de mejorar sus formas de colaboración para el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial en el que participan, con base en sus saberes y experiencia como interventor educativo en el campo de la Educación Inicial.						
38	Identificar las características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

	en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial que desarrolla la institución, mediante la aplicación de instrumentos (encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.)						
39	Definir objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial.						
40	Presentar ante los agentes educativos los problemas y dificultades detectadas y el plan de acción que se sugiere para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial de que se trate.						
41	Identificar necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial, y con base en la observación participante y la aplicación de instrumentos (entrevistas, grupos de discusión, etc.), en el marco de las políticas y normas de la institución en la que labora.						
42	Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos procesos para facilitar el logro de los objetivos educativos y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención.						
43	Tomar decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no los mecanismos e instrumentos de gestión, a fin de obtener los resultados propuestos en su proyecto de intervención.						
44	Evaluar conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de los mecanismos e instrumentos utilizados en la mejora de los procesos de gestión.						
45	Identificar necesidades de servicios y apoyos para el logro de los objetivos del Programa de Educación Inicial que desarrolla y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial.						
46	Elaborar un directorio de instituciones, organismos, grupos y padres de familia que pueden ofrecer servicios y apoyos, a fin de satisfacer las necesidades detectadas para desarrollar su proyecto de intervención.						
47	Aprovechar los procesos de gestión institucional existentes y desarrollar nuevos mecanismos e instrumentos para gestionar servicios y apoyos						

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

	de los agentes identificados.						
48	Evaluar conjuntamente con los agentes, los logros y limitaciones de los servicios y apoyos brindados, en función de los objetivos del Programa de Educación Inicial que desarrolla y de las normas y políticas de la institución en la labora.						

III. ¿Deseas agregar algún comentario?

¡ MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN !

ANEXO 7

**LA LINEA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA LICENCIATURA EN
INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA UPN DE MÉXICO Y
EL DESEMPEÑO LABORAL DE SUS EGRESADOS/AS**

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE 8º SEMESTRE

Folio N°	
-----------------	--

Con la finalidad de conocer la vinculación entre la formación profesional que ofrece la Universidad y el campo laboral, te solicitamos que nos proporciones las respuestas a las siguientes cuestiones.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

I.1) ¿En qué Institución estás realizando tus prácticas profesionales? (Anota el nombre, domicilio y teléfono)

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**

I.2) De conformidad con la estructura ocupacional de la Institución ¿a qué puesto corresponde las prácticas profesionales que desarrollas?

I.3) Señala con una X el o los grupos de niños(as) directa o indirectamente a tu cargo:

- a) Lactantes
- b) Maternales
- c) Preescolares
- d) Lactantes y Maternales
- e) Maternales y Preescolares
- c) Lactantes, Maternales y Preescolares

II. DESEMPEÑO LABORAL

Las actividades que aparecen en el listado siguiente corresponden al “saber hacer” de las competencias específicas de la Línea de Educación Inicial de la LIE. En tu opinión, ¿en qué medida consideras que las has realizado en tus prácticas profesionales?

Indica tu respuesta mediante una **X** en la casilla de la opción seleccionada.

	Actividades	Nunca	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	Totalmente
1	Identificar el estado nutricional de los niños/as a su cargo, a través de la medición de la talla y el peso y los parámetros establecidos en la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño y/o del análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
2	Evaluar la evolución corporal y motora de los niños/as a su cargo, con base en los resultados de la aplicación de instrumentos y parámetros establecidos por la autoridad competente y el análisis del historial del desarrollo pre y posnatal respectivo llevado en el Centro						
3	Dar seguimiento a la salud de los niños/as a su cargo, a través de los registros de los programas de prevención del sector salud (Cartilla Nacional de Vacunación, enfermedades gastrointestinales, de vías respiratorias, etc.) y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
4	Identificar las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía y Trabajo Social del Centro.						
5	Identificar la estructura y las relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.						
6	Identificar las pautas de crianza en el hogar de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

	instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del historial clínico y los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.						
7	Determinar la información a recabar para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención, a partir de la información que se conoce y la que se ignora sobre: el crecimiento y desarrollo de los niños/as con los que se trabajará y su contexto familiar; y, el contexto institucional y la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera.						
8	Seleccionar y diseñar instrumentos para recopilar la información requerida para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención.						
9	Aplicar instrumentos de recopilación de información para el diagnóstico sobre: estado de salud (nutricional y prevención de enfermedades) y evolución psicopedagógica de los niños/as a su cargo; de las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales de sus familias; y, del contexto institucional.						
10	Procesar y sistematizar la información recabada, haciendo uso de programas informáticos.						
11	Interpretar y valorar los resultados obtenidos de la sistematización, por ámbito de intervención (niños/as, familias e institución) y sus interrelaciones, en función de los objetivos del programa educativo de la institución y de sus políticas y normas.						
12	Jerarquizar las necesidades detectadas y seleccionar aquellas que son objeto de intervención educativa.						
13	Determinar los objetivos y metas a lograr a través del plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades seleccionadas considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) en el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
14	Definir las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.						
15	Diseñar y programar las actividades didácticas a realizar con los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
16	Diseñar y programar las actividades a realizar con los miembros de la familia involucrados en la educación de los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

	los del programa educativo de la institución.						
17	Diseñar y programar las actividades a realizar con los profesionales y directivos de la institución para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
18	Aprovechar los mecanismos de gestión existentes y/o crear los necesarios para involucrar –cuando sea pertinente- a los niños, su familia, profesionales y directivos y otros actores- en las actividades programadas.						
19	Elaborar el cronograma de actividades del plan de acción, atendiendo al calendario escolar, los horarios de la jornada laboral del Centro y de trabajo de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.						
20	Determinar los momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores de seguimiento y evaluación del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas.						
21	Seleccionar y utilizar las técnicas, instrumentos e indicadores en su oportunidad para dar seguimiento a los procesos, a fin de lograr los resultados propuestos						
22	Tomar decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no la planificación, a fin de obtener los resultados propuestos.						
23	Determinar momentos y contenidos significativos de evaluación parcial para identificar la aproximación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.						
24	Diseñar y/o seleccionar instrumentos e indicadores para llevar a cabo la evaluación final en relación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.						
25	Distribuir el mobiliario y ubicar los recursos y materiales didácticos para que los niños/as o adultos del grupo desarrollen las actividades propuestas con libertad y sin riesgo.						
26	Aprovechar los elementos del espacio físico disponible (aula, auditorio, espacios al aire libre, etc.), a fin de hacerlo grato y confortable para que el grupo desarrolle las actividades propuestas.						
27	Distribuir el mobiliario y ubicar los recursos y materiales didácticos para que él o ella (interventor educativo) esté en condiciones de percibir el desarrollo de las actividades y participar oportunamente en su realización.						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

28	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo para promover las relaciones que permitan el desarrollo de las actividades propuestas, con base en el conocimiento del entorno, de los patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan sus miembros en la vida cotidiana.						
29	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para favorecer las relaciones de inclusión de los diferentes (etnia, género, credo, capacidades diferentes, etc.) entre los miembros de grupo.						
30	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover las relaciones de equidad de género entre los miembros de grupo.						
31	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover la manifestación de la afectividad y establecer vínculos entre los miembros de grupo.						
32	Determinar el objeto de asesoría, conjuntamente con los directivos de la institución, para crear las condiciones de mejora en el desempeño de sus interventores educativos, con base en sus saberes y experiencia como interventor(a) educativo(a) en el campo de la Educación Inicial.						
33	Identificar las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría, con base en sus saberes y experiencia en el campo de la Educación Inicial, en el marco de políticas y normas institucionales, la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera y los propósitos de mejora.						
34	Definir objetivos, metas y estrategias de acción para generar las condiciones de mejora en el desempeño de los interventores educativos de la institución, en el marco de las políticas y normas institucionales y de la modalidad y programa de educación inicial que ésta opera.						
35	Aprovechar los mecanismos de gestión y crear los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción con la participación y corresponsabilidad efectiva de los actores involucrados.						
36	Presentar ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción que se sugiere para que sus interventores educativos faciliten el proceso de desarrollo de los niños/as 0-4 años de edad, a partir del conocimiento y adaptación del modelo y metodologías de						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

	educación inicial, del contexto familiar e institucional y de las políticas, normas y propósitos de la institución.						
37	Determinar el objeto de asesoría, conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan, a fin de mejorar sus formas de colaboración para el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial en el que participan, con base en sus saberes y experiencia como interventor educativo en el campo de la Educación Inicial.						
38	Identificar las características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial que desarrolla la institución, mediante la aplicación de instrumentos (encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.)						
39	Definir objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial.						
40	Presentar ante los agentes educativos los problemas y dificultades detectadas y el plan de acción que se sugiere para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial de que se trate.						
41	Identificar necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial, y con base en la observación participante y la aplicación de instrumentos (entrevistas, grupos de discusión, etc.), en el marco de las políticas y normas de la institución en la que labora.						
42	Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos procesos para facilitar el logro de los objetivos educativos y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención.						
43	Tomar decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no los mecanismos e instrumentos de gestión, a fin de obtener los resultados propuestos en su proyecto de intervención.						
44	Evaluar conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de los mecanismos e instrumentos utilizados en la mejora de los procesos de gestión.						
45	Identificar necesidades de servicios y apoyos para el logro de los objetivos del Programa de						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

	Educación Inicial que desarrolla y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial.						
46	Elaborar un directorio de instituciones, organismos, grupos y padres de familia que pueden ofrecer servicios y apoyos, a fin de satisfacer las necesidades detectadas para desarrollar su proyecto de intervención.						
47	Aprovechar los procesos de gestión institucional existentes y desarrollar nuevos mecanismos e instrumentos para gestionar servicios y apoyos de los agentes identificados.						
48	Evaluar conjuntamente con los agentes, los logros y limitaciones de los servicios y apoyos brindados, en función de los objetivos del Programa de Educación Inicial que desarrolla y de las normas y políticas de la institución en la labora.						

III. ¿Deseas agregar algún comentario?

¡ MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN !

ANEXO 8

LA LINEA DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LA UPN DE MÉXICO Y EL DESEMPEÑO LABORAL DE SUS EGRESADOS/AS

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

Folio N°	
----------	--

Con la finalidad de conocer la vinculación entre la formación profesional que ofrece la Universidad y el campo laboral, le solicitamos que proporcione sus respuestas a las siguientes cuestiones:

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

I.1) Años de experiencia impartiendo asignaturas de la Línea de Educación Inicial

Indique su respuesta con una **X** en la opción que corresponda.

1 año	<input type="checkbox"/>
2 años	<input type="checkbox"/>
3 años	<input type="checkbox"/>
4 años o más	<input type="checkbox"/>

II. DESEMPEÑO EN EL CAMPO LABORAL DE LOS ESTUDIANTES DE 8º SEMESTRE DE LA LIE-EI.

Las actividades que aparecen en el listado siguiente corresponden al “saber hacer” de las competencias específicas de la Línea de Educación Inicial de la LIE. ¿En qué medida considera que las/as estudiantes de octavo semestre las han realizado en sus prácticas profesionales?

Indique su respuesta mediante una **X** en la casilla de la opción seleccionada.

Actividades		Nunca	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	Totalmente
1	Identificar el estado nutricional de los niños/as a su cargo, a través de la medición de la talla y el peso y los parámetros establecidos en la Norma Oficial Mexicana para la Atención a la Salud del Niño y/o del análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
2	Evaluar la evolución corporal y motora de los niños/as a su cargo, con base en los resultados de la aplicación de instrumentos y parámetros establecidos por la autoridad competente y el análisis del historial del desarrollo pre y posnatal respectivo llevado en el Centro						
3	Dar seguimiento a la salud de los niños/as a su cargo, a través de los registros de los programas de prevención del sector salud (Cartilla Nacional de Vacunación, enfermedades gastrointestinales, de vías respiratorias, etc.) y/o el análisis del historial clínico llevado en el Centro.						
4	Identificar las condiciones socio-económicas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía y Trabajo Social del Centro.						
5	Identificar la estructura y las relaciones socio-afectivas de las familias de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis de los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.						
6	Identificar las pautas de crianza en el hogar de los niños/as a su cargo, mediante la aplicación de instrumentos pertinentes a los requerimientos de información al respecto y/o el análisis del						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

	historial clínico y los reportes de las áreas de Pedagogía, Psicología y Trabajo Social del Centro.						
7	Determinar la información a recabar para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención, a partir de la información que se conoce y la que se ignora sobre: el crecimiento y desarrollo de los niños/as con los que se trabajará y su contexto familiar; y, el contexto institucional y la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera.						
8	Seleccionar y diseñar instrumentos para recopilar la información requerida para elaborar el diagnóstico del proyecto de intervención.						
9	Aplicar instrumentos de recopilación de información para el diagnóstico sobre: estado de salud (nutricional y prevención de enfermedades) y evolución psicopedagógica de los niños/as a su cargo; de las condiciones socio-económicas, socio-afectivas y culturales de sus familias; y, del contexto institucional.						
10	Procesar y sistematizar la información recabada, haciendo uso de programas informáticos.						
11	Interpretar y valorar los resultados obtenidos de la sistematización, por ámbito de intervención (niños/as, familias e institución) y sus interrelaciones, en función de los objetivos del programa educativo de la institución y de sus políticas y normas.						
12	Jerarquizar las necesidades detectadas y seleccionar aquellas que son objeto de intervención educativa.						
13	Determinar los objetivos y metas a lograr a través del plan de acción tendiente a satisfacer las necesidades seleccionadas considerando los tres ámbitos de intervención (niños/as, padres, e institución) en el marco de la normatividad y políticas institucionales.						
14	Definir las estrategias o líneas de acción que orientan la intervención hacia la consecución de los objetivos y metas del plan de acción.						
15	Diseñar y programar las actividades didácticas a realizar con los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
16	Diseñar y programar las actividades a realizar con los miembros de la familia involucrados en la educación de los niños/as para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

17	Diseñar y programar las actividades a realizar con los profesionales y directivos de la institución para desarrollar las estrategias planteadas que llevan a la consecución de los objetivos del plan de acción y los del programa educativo de la institución.						
18	Aprovechar los mecanismos de gestión existentes y/o crear los necesarios para involucrar –cuando sea pertinente- a los niños, su familia, profesionales y directivos y otros actores- en las actividades programadas.						
19	Elaborar el cronograma de actividades del plan de acción, atendiendo al calendario escolar, los horarios de la jornada laboral del Centro y de trabajo de los padres, así como a las condiciones, recursos y normas de gestión institucional.						
20	Determinar los momentos, formas, procedimientos, instrumentos e indicadores de seguimiento y evaluación del plan de acción para satisfacer las necesidades detectadas.						
21	Seleccionar y utilizar las técnicas, instrumentos e indicadores en su oportunidad para dar seguimiento a los procesos, a fin de lograr los resultados propuestos						
22	Tomar decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no la planificación, a fin de obtener los resultados propuestos.						
23	Determinar momentos y contenidos significativos de evaluación parcial para identificar la aproximación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.						
24	Diseñar y/o seleccionar instrumentos e indicadores para llevar a cabo la evaluación final en relación al cumplimiento de metas y logro de objetivos del proyecto de intervención.						
25	Distribuir el mobiliario y ubicar los recursos y materiales didácticos para que los niños/as o adultos del grupo desarrollen las actividades propuestas con libertad y sin riesgo.						
26	Aprovechar los elementos del espacio físico disponible (aula, auditorio, espacios al aire libre, etc.), a fin de hacerlo grato y confortable para que el grupo desarrolle las actividades propuestas.						
27	Distribuir el mobiliario y ubicar los recursos y materiales didácticos para que él o ella (interventor educativo) esté en condiciones de percibir el desarrollo de las actividades y participar oportunamente en su realización.						
28	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo para promover las relaciones que permitan el						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

	desarrollo de las actividades propuestas, con base en el conocimiento del entorno, de los patrones culturales y de las actitudes y valores que manifiestan sus miembros en la vida cotidiana.						
29	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para favorecer las relaciones de inclusión de los diferentes (etnia, género, credo, capacidades diferentes, etc.) entre los miembros de grupo.						
30	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover las relaciones de equidad de género entre los miembros de grupo.						
31	Organizar el tiempo y el grupo de trabajo al realizar las actividades propuestas para promover la manifestación de la afectividad y establecer vínculos entre los miembros de grupo.						
32	Determinar el objeto de asesoría, conjuntamente con los directivos de la institución, para crear las condiciones de mejora en el desempeño de sus interventores educativos, con base en sus saberes y experiencia como interventor(a) educativo(a) en el campo de la Educación Inicial.						
33	Identificar las características y necesidades de la institución al respecto del objeto de asesoría, con base en sus saberes y experiencia en el campo de la Educación Inicial, en el marco de políticas y normas institucionales, la modalidad y programa de educación inicial que la institución opera y los propósitos de mejora.						
34	Definir objetivos, metas y estrategias de acción para generar las condiciones de mejora en el desempeño de los interventores educativos de la institución, en el marco de las políticas y normas institucionales y de la modalidad y programa de educación inicial que ésta opera.						
35	Aprovechar los mecanismos de gestión y crear los necesarios para facilitar el logro de objetivos, cumplimiento de metas y desarrollo del plan de acción con la participación y corresponsabilidad efectiva de los actores involucrados.						
36	Presentar ante los directivos de la institución las necesidades detectadas y el plan de acción que se sugiere para que sus interventores educativos faciliten el proceso de desarrollo de los niños/as 0-4 años de edad, a partir del conocimiento y adaptación del modelo y metodologías de educación inicial, del contexto familiar e institucional y de las políticas, normas y propósitos de la institución.						

**Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación**

37	Determinar el objeto de asesoría, conjuntamente con los agentes educativos que la solicitan, a fin de mejorar sus formas de colaboración para el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial en el que participan, con base en sus saberes y experiencia como interventor educativo en el campo de la Educación Inicial.						
38	Identificar las características y necesidades de las formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial que desarrolla la institución, mediante la aplicación de instrumentos (encuestas, entrevistas, grupos de discusión, etc.)						
39	Definir objetivos, metas y estrategias de acción para aprovechar y generar mejoras en los mecanismos y formas de colaboración de los agentes educativos en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial.						
40	Presentar ante los agentes educativos los problemas y dificultades detectadas y el plan de acción que se sugiere para el desarrollo y seguimiento de las acciones de colaboración efectiva en el desarrollo de la modalidad y programa de educación inicial de que se trate.						
41	Identificar necesidades de instrumentación de procesos de mejora de la gestión institucional, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial, y con base en la observación participante y la aplicación de instrumentos (entrevistas, grupos de discusión, etc.), en el marco de las políticas y normas de la institución en la que labora.						
42	Aprovecha los procesos de gestión existentes y desarrolla nuevos procesos para facilitar el logro de los objetivos educativos y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención.						
43	Tomar decisiones con base en el seguimiento de los procesos para modificar o no los mecanismos e instrumentos de gestión, a fin de obtener los resultados propuestos en su proyecto de intervención.						
44	Evaluar conjuntamente con los participantes en los procesos, los logros y limitaciones de los mecanismos e instrumentos utilizados en la mejora de los procesos de gestión.						
45	Identificar necesidades de servicios y apoyos para el logro de los objetivos del Programa de Educación Inicial que desarrolla y el cumplimiento de metas de su proyecto de intervención, a partir de sus saberes y experiencia en el campo de la educación inicial.						

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

46	Elaborar un directorio de instituciones, organismos, grupos y padres de familia que pueden ofrecer servicios y apoyos, a fin de satisfacer las necesidades detectadas para desarrollar su proyecto de intervención.						
47	Aprovechar los procesos de gestión institucional existentes y desarrollar nuevos mecanismos e instrumentos para gestionar servicios y apoyos de los agentes identificados.						
48	Evaluar conjuntamente con los agentes, los logros y limitaciones de los servicios y apoyos brindados, en función de los objetivos del Programa de Educación Inicial que desarrolla y de las normas y políticas de la institución en la labora.						

III. ¿Desea agregar algún comentario?

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN !

ANEXO 10: Comentarios vertidos por los informantes en la encuesta

Folio	COMENTARIOS
02-EGR	<p>Muchas de las actividades no se llevan a cabo dada la organización de la institución; varias de ellas son resueltas por el equipo técnico consultivo. Mi labor se centra en el trabajo pedagógico que tiene que ver directamente con el grupo a mi cargo. Es por ello que en algunas actividades pedagógicas es necesario desarrollar otro tipo de acciones que tienen que ver con la gestión, con la canalización de niños con dificultades de aprendizaje. En otras palabras, mis funciones se limitan a las de una educadora y no de una interventora educativa.</p> <p>Como ya mencioné, otras actividades se realizan por medio de la directora, la jefa de área o el grupo de mejora organizacional.</p> <p>Lo que me ha dejado la experiencia como interventora es asesorar a mis compañeras sobre el trabajo pedagógico, aclarando dudas sobre la aplicación de los programas, atención de situaciones de conflicto en el aula, desarrollo y aplicación de diferentes estrategias en pro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aclaro que dichas acciones o “compartires” son actos voluntarios y no específicos de mis funciones como educadora.</p> <p>Todo lo que tiene que ver con gestión en pro de la institución, cuestiones de salud, nutrición, son funciones que se desarrollan en otras áreas a cargo de otras personas.</p>
04-EGR	<p>Es necesario mencionar lo siguiente:</p> <p>En la sala de lactantes “B” en la cual me encuentro, estoy como maestra de sala junto con dos maestras más; en esta sala se lleva a cabo un plan de acción el cual se realiza de acuerdo a las necesidades detectadas en la sala y conforme a éstas, se realizan las actividades para trabajar con los niños. Las maestras no son las encargadas del estado nutricional de los niños, de ello se encarga la enfermera.</p> <p>Así mismo, las maestras de sala se encargan de evaluar los procesos, así como la evaluación motora de los niños.</p>
07-EGR	<p>Punto 1.- Cada determinado tiempo tengo que llevar a los niños que me solicitan a pesar y medir para checar su estado nutricional; sin embargo, no lo hago yo directamente sino el departamento de fomento a la salud y solo me comentan al respecto, si hay alguna situación.</p> <p>En el punto 2.- La evolución corporal y motora se evalúa cuando se nos indica y con los instrumentos que ya tiene establecidos la institución.</p> <p>Punto 3.- El seguimiento lo hace directamente el depto. De fomento a la salud; yo solo recibo la información o en su caso aviso o pido apoyo a dicho depto. para que consideren el caso de algún(os) niños.</p> <p>Punto 5.- No aplico instrumentos, solo me entero de estos aspectos por los pequeños, los propios padres o el depto. de Pedagogía. Lo mismo sucede en el punto 6.</p> <p>En el punto 7.- Sí elaboro diagnósticos pero solamente de los niños a través de sus evaluaciones y también planes de acción (punto 14) y actividades (punto 15), jerarquizando y determinando objetivos y metas (puntos 12 y 13) y solo del grupo a mi cargo.</p> <p>Para los puntos 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, solo se</p>

	<p>realizan hacia los niños (a mi cargo).</p> <p>Igualmente, lo poco que llego a realizar de asesoría es para los niños de mi grupo a mi cargo y cuando estuve como auxiliar de la encargada del Depto. de Pedagogía, llegué a asesorar a mis compañeras frente a grupo, pero de manera informal, sin hacer instrumentos, ni nada de eso.</p>
08-EGR	<p>Dentro de las actividades de organización de la institución, en lo personal y desde el puesto que yo desempeño, no puedo ni tengo acceso de intervenir o involucrarme directamente.</p> <p>Hay algunas ocasiones en que la directora del plantel invita a las educadoras a que aportemos algunas ideas que tienen que ver con cuestiones a nivel institución, pues a falta de encargada del área pedagógica, nuestra participación se acerca un poco más a este aspecto</p>
10-EGR	<p>Considero que dentro de las diversas materias de la LIE'02, se debería implementar la enseñanza de elaboración de material didáctico, conocer y analizar los diversos programas de educación inicial: Programa de Educación Inicial (PEI), Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), los programas del IMSS y del ISSSTE y enseñarnos a planear con base en esos programas.</p> <p>Como subdirectora, algunas de las actividades que realizo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar las planeaciones semanales de las educadoras de las diferentes salas. - Supervisar la aplicación de las actividades planeadas, realizando un registro de lo observado en cada una de las salas. - Con el apoyo de las encargadas de sala, organizar el plan de acción mensualmente. - Elaborar el diagnóstico de la institución, así como las estrategias de intervención para mejorar y combatir las necesidades detectadas (plan Anual de Trabajo) - Llevar el control de las reuniones del personal educativo. - Supervisar el desempeño del personal y de los niños durante las actividades pedagógicas. - Proporcionar información a los padres de familia previo al cambio de sala [de los niños].
14-EGR	<p>Cabe mencionar que en el primer trabajo en el que duré tres meses, sí me pude desempeñar como interventora ya que estuve frente a sala; en otro, estuve como coordinadora y sí aplique un poco de mis conocimientos , pero actualmente me desempeño como maestra de preescolar 3 en donde me piden que enseñe el proceso de lectura y escritura. Por tal motivo no he podido aplicar mis conocimientos de Interventora Educativa.</p>
15-EGR	<p>En primer lugar, es que de acuerdo al puesto y organización de la institución, me corresponde supervisar a las salas de Lactantes y Maternales respecto a sus planeaciones y actividades Pedagógicas que realizan dentro de las salas; además de sugerir o apoyar en actividades dentro de sala, por lo cual no estoy en contacto total con el diseño y elaboración de instrumentos de investigación, ni en la elaboración de proyectos de intervención.</p> <p>Sin embargo, estoy en organización y colaboración con la dirección, área pedagógica y enfermería y de alguna forma realizo diagnósticos de acuerdo a las necesidades de las salas.</p> <p>Considero que hace falta más conocimiento acerca de la licenciatura y ubicar</p>

	bien los espacios en donde se pueden insertar los interventores, para lograr la aplicación de todas las competencias.
16-EGR	<p>Se plantean muchas cosas para educación inicial en el cuestionario, pero que también se aplican a educación preescolar en mi centro de trabajo; quizás porque se trabaja un proyecto que tiene que ver directamente con los padres, y como es un organismo privado, los costos para cualquier evento por lo regular son de los padres de familia.</p> <p>Cuando se trata de canalizar a un niño a otra instancia si presenta alguna situación fuera de lo normal, se cuenta con un directorio de especialistas que en proyectos anteriores ha participado.</p> <p>En mi opinión como encargada del grupo, considero que me hace mucha falta saber cantos, juegos, y manualidades para trabajar con los niños, pues lo que conozco lo he aprendido durante mi tiempo de servicio y actualmente en la práctica.</p>
24-ALUM	La educación inicial es la base para formar seres humanos preparados ante la vida y no le dan la importancia debida en muchas partes. La preocupación es que no existe trabajo para las egresadas de educación inicial
25-ALUM	Sí, que me parece algo muy bueno que se nos cuestione acerca del proceso educativo que tenemos, para así, con nuestras necesidades poder ayudar a las compañeras que están por empezar apenas este proceso. Al igual que a nosotros, ayudarnos en aquellos aspectos que todavía no logramos completar.
29-ALUM	<p>Cabe mencionar que durante mi estadía en el CENDI tuve que desarrollar el rol de educadora, debido a que la misma [titular del grupo] tuvo que retirarse por un período de casi un mes y me dejaron a cargo del aula.</p> <p>En cuestiones de la institución, no opinábamos debido a que solo era un servicio y prácticas profesionales. También porque los padres de familia trabajan en la SEP y no podían pedir muchos permisos; además de realizar el trabajo porque así nos lo requerían en la UPN, pero en la institución nos hacían desempeñar un rol diferente, así que fue difícil.</p> <p>Los controles de alimentación o salud los desempeñaban la ecónoma y el doctor; y, el de terapias o diagnósticos la psicóloga o trabajadora social. Así que a nosotras solo nos permitían estar dentro del aula.</p>
33-ALUM	Las condiciones en el campo laboral a las que actualmente nos enfrentamos no son las más acertadas y desde mi punto de vista, las políticas que se usan, no permiten un buen desempeño [de las interventoras], lo que genera un desentendimiento en la atención en educación inicial.
36-ALUM	La intervención es una parte fundamental dentro de las escuelas ya que gracias a ella se pueden lograr objetivos educativos que dentro del magisterio no se han logrado
46-EMPL	*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,17,18,26,27,32,33,34,38,43,44,45,46,47 y 48]
47-EMPL	*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,15,16,32,33,34,38 y 46]
48-EMPL	*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,16,17,18,26,27,32,33,34,38,46 y 47]
49-EMPL	*No se aplica para el trabajo que desempeña dentro de la institución [se refiere a las preguntas: 1,3,4,9,10,15,16,17,18,32,33,34,38 y 46]
50-EMPL	Las actividades que desempeña se encuentran muy limitadas ya que el centro de trabajo cuenta con: directora, subdirectora, Coordinadora Pedagógica, Directora técnica de la SEP, nutrióloga, enfermeras; y los procedimientos que se llevan a cabo se rigen bajo el reglamento del IMSS
54-	La maestra "X" es un buen elemento, responsable y dedicada a su grupo; ha

EMPL	alcanzado las metas propuestas para sus niños de educación inicial.
55-EMPL	La participación de "Y" es importante en el grupo de educadoras ya que siempre aporta ideas, hace buenas reflexiones y provoca que sea más dinámico el trabajo. Además de una profesionalista que colabora cuando se le solicita en exponer algún tema de interés para sus compañeras, su grupo ha tenido una evolución positiva en todos los aspectos, son niños que han logrado en su mayoría, los objetivos propuestos.
58-EMPL	Las valoraciones de salud y nutrición las realiza el médico. Las psicológicas las realiza la psicóloga y las relaciones y condiciones familiares las realiza la trabajadora social.
59-EMPL	Las maestras que están en sala frente a grupo realizan pocas funciones de gestión y planeación general de la institución; desarrollan más la aplicación de programas, planes y actividades [de carácter didáctico con los niños/as]
60-EMPL	El CENDI cuenta con un equipo técnico conformado por: Pedagoga, psicóloga, médico, trabajadora social, quienes realizan muchas de las funciones explicitadas en este cuestionario.
61-EMPL	Es importante destacar que "Z" llegó a la institución en el mes de enero cuando los proyectos de trabajo ya estaban realizados. Está a cargo de un grupo de preescolar y en tan poco tiempo se ha adaptado, organizado y conocido la organización de la institución. Es una chica con mucha disponibilidad y apertura, lo que le ha permitido involucrarse en el trabajo y hacerlo bien.
62-EMPL	Considero que los conocimientos del desarrollo del niño están muy por debajo de lo que deberían saber las alumnas; o tal vez falta interés en su trabajo.

ANEXOS 11: Construcción de las preguntas para entrevista

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	PREGUNTAS
<p>Identificar factores que influyen en el desarrollo del niño(a) de 0-4 años de edad: Se refiere a la interacción entre herencia y medio ambiente</p>	<p>Estado de Salud.- Se refiere a la identificación de las condiciones de salud en las que se encuentran los niños/as y que condicionan su crecimiento físico.</p>	<p>1.- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son competentes para: identificar las condiciones de salud y las de contexto de los niños que influyen en su crecimiento y desarrollo?</p>
	<p>Contexto.- Se refiere a la identificación de las condiciones del entorno familiar y comunitario (socio-económicas, socio-afectivas y culturales) que influyen en su crecimiento y desarrollo integral.</p>	
<p>Diseñar y evaluar proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos. Todo proyecto de intervención supone la elaboración de un diagnóstico que de cuenta de las necesidades prioritarias de atención educativa; de la determinación de objetivos y del plan de acción consecuentes para satisfacerlos; así como de la evaluación de los logros, en el marco de las normas y políticas de la institución que ofrece el servicio.</p>	<p>Diagnóstico.- Se refiere al procedimiento seguido, a fin de caracterizar el contexto e identificar situaciones susceptibles de ser mejoradas y cuyo resultado apoya la toma de decisiones para intervenir, en el marco de las normas y políticas institucionales.</p>	<p>2.- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son competentes para seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el estado de salud y la evolución psicopedagógica de los niños/as para detectar necesidades de intervención educativa?</p> <p>3.- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el contexto socioeconómico, socioafectivo y sociocultural de las familias de los niños/as para detectar necesidades de intervención educativa?</p> <p>4.- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el contexto y los mecanismos de gestión institucionales que le permitirán desarrollar su intervención educativa?</p> <p>5.- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de hacer uso de herramientas informáticas para procesar y sistematizar la información recopilada, a fin de integrar el diagnóstico de su proyecto de intervención?</p>
	<p>Plan de acción.- Se refiere a la planificación de las acciones que deberá llevar a cabo para solucionar las</p>	<p>6.- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los</p>

	<p>problemática o situación susceptible de ser mejorada, detectada(s) en el diagnóstico.</p>	<p>requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de definir los objetivos y metas del proyecto de intervención educativa que permite la satisfacción de las necesidades detectadas?</p>
	<p>Seguimiento y evaluación del proyecto de intervención.- Se refiere a la valoración de la planificación, la puesta en práctica y resultados de la intervención educativa.</p>	<p>7.- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de diseñar el plan de acción para su intervención educativa, articulando coherentemente las estrategias (didácticas, las de trabajo con padres y de mejora de la gestión institucional), a fin de alcanzar los objetivos y cumplir las metas del proyecto de intervención? ----- -----</p> <p>8.- ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son capaces de dar seguimiento y evaluar los aprendizajes de los niños/as; la participación de los padres en apoyo a los mismos; y los cambios en la gestión institucional que los facilita, haciendo uso de las técnicas, instrumentos e indicadores pertinentes al caso?</p>

ANEXO 12: Transcripción de la entrevista a la egresada

Investigadora: Pues buenas tardes, me da mucho gusto que hayas podido llegar, venir para colaborar en este mi trabajo de tesis doctoral.

Egresada: Buenos tardes, maestra

I: Mira, la mecánica de trabajo va a ser... hay doce preguntas que tienen que ver con las competencias de la Línea Específica de Educación Inicial. Tu bien sabes que la línea tiene cinco competencias, a partir de esas cinco competencias se armaron doce preguntas

Eg: Ok. maestra

I: Un poco es ver si la Universidad les dio elementos para que fueran competentes en estos aspectos que vamos a revisar

Eg: Ok. maestra

I: Ahí es dar tu opinión al respecto y todo lo que quieras decir será bienvenido. Bueno este es el título de mi trabajo de tesis

Eg: (lee el título en la pantalla de la computadora)

I: La primera pregunta..., bueno, el encabezado es el mismo para todas: "Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño campo laboral en cuanto a que son competentes para.."

En el caso de la primera pregunta: "Identificar las condiciones de salud y las del contexto de los niños que influyen en su crecimiento y desarrollo"

Eg: Yo creo que sí responde [la Universidad a], la competencia; lo importante aquí sería, es [que] casi no lo empleamos

I: ¿por qué?

Eg: Porque en la mayoría de los centros, independientemente del que yo trabajo, existen nutriólogos y personas responsables sobre todo de la alimentación y está el Departamento de Salud al que le corresponde el fomento a la salud sobre todo, y ahí están como responsables enfermeras y médicos, entonces sí los identificamos, sí ayudamos por ejemplo, en decir, mira, observamos que este niño tiene algún síndrome, algún rasgo, o tiene una conducta que no corresponde a lo normal, entre comillas, y sí se toma en cuenta, pero no...

I: Se canalizaría a quien corresponda según el caso;

Eg: Ajá

I: ¿y en la parte del contexto de los niños?

Eg: mmm... sí claro que sí, porque se revisa tanto el ambiente de sala, como el ambiente laboral, como las condiciones de las instalaciones, las condiciones de materiales... creo que sí nos dieron los elementos para revisar eso

I: Ok., y eso sí lo pueden poner en práctica, o sea, saber cuál es el contexto del niño en términos de su familia y en términos de la propia

institución; ¿eso si lo pueden poner juego o no?

Eg: Este...

I: O lo pudieron aplicar o lo estás aplicando tú que laboras?

Eg: Bueno, yo estoy tratando de armar mi propio diagnóstico de la sala y en eso sí estoy tomando en cuenta el contexto socio-económico, el trabajo de la madre, la convivencia que tiene con el niño, ... sí, yo creo que eso sí lo realizamos

I: Entonces ¿crees que la Universidad les da elementos para que puedan hacer ese tipo de acciones?

Eg: Sí

I: Otro aspecto, por ejemplo en este caso, si tú me dices que haces diagnósticos, bueno entonces habría que (leyendo en la pantalla de la computadora) “Seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el estado de salud de los niños y su evolución psicopedagógica que permitan detectar las necesidades de intervención”... eso se los procura la Universidad, ¿tú crees que la Universidad les da elementos para que sean competentes para seleccionar y aplicar instrumentos?

Eg: Sí, yo creo que sí; de hecho los aplicamos desde el servicio social tanto de salud como de evolución psicopedagógica. Dentro de los centros, también tenemos eso, que nosotros no evaluamos, no evaluamos absolutamente nada; de esto se encarga la educadora del centro, vendría siendo como la función del pedagogo en un CENDI, y ellos son los que se encargan de realizar las evaluaciones psicopedagógicas y le dan la información a la mamá, entonces eso tampoco se hace, en lo laboral no; sí requieren también de nuestro apoyo pero no lo aplicamos, pero sí nos dieron los elementos

I: La Universidad sí las forma en eso...

Eg: Sí

I: ...pero, por lo menos en el campo donde estas ahorita...

Eg: No, no

I: ...no lo puedes aplicar porque son funciones de otro tipo de personal del centro

Eg: Sí

I: Bueno, en este caso sería lo mismo. Uno es el niño y otro es el contexto del niño, o sea: “Seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el contexto socioeconómico, socioafectivo y sociocultural de los niños para detectar necesidades de intervención”, En este caso, ¿La universidad si te dio elementos para poder hacer eso?

Eg: Sí, pero creo que le faltó un poquito, sobre todo en recopilar información con respecto a la familia, ahí, sí creo que faltó un poquito, no sé si haya sido por las tomas [paros, suspensiones de labores] o... influyeron muchas cosas, pero considero que si hizo

falta un poquito sobre el aspecto familiar, porque del contexto sí vimos bastantes instrumentos, bastantes ideas, fue como más vasta para revisar el contexto, tanto socioeconómico como sociocultural; y como que lo afectivo y familiar fue un poquito menos información, pero creo sí nos dieron algunos elementos...

I: Y ahora, en el campo laboral ¿lo estás poniendo en juego, lo estás aplicando ahora que estás trabajando?

Eg: Lo estoy rescatando para el diagnóstico que intento hacer para el trabajo directo con el niño, pero como tal, que la institución lo pida o sea, como requisito como en otras instituciones donde te piden el diagnóstico de tu sala, pues no;

I: Y esa información que tú estás recabando, la consideran en el centro...?

Eg: Consideran la de ellos, de las entrevistas que les hacen a los papás

I: Pero ustedes no participan de eso...

Eg: No, no

I: ¿en qué centro estás trabajando?

Eg: En el "Oso Teddy"

I: ¿y en qué sala estás?

Eg: Estoy en una sala de "Maternal A", me acaban de cambiar justamente y ahí hay algo importante sobre el contexto que yo alcanzo a observar como interventora se podría decir: nos cambian muy continuamente, hacen mucho movimiento de personal en las salas y yo creo que eso no es bueno, ni para los niños ni para el que está frente a grupo

I: ¿y cuál es la razón que da la institución para el cambio, para la movilidad de personal?

Eg: Como tengo poquito de ingresar, no sé mucho de la información; pero sí veo; tengo un mes ahí y van tres ocasiones en que se realizan cambios; me ha tocado moverme en dos ocasiones de sala... y para un mes, se me hace mucho... y creo que esos elementos me los dió la Universidad, de ver que no es muy bueno

I: Ok. Entonces sí hay elementos para poder seleccionar y aplicar instrumentos en relación al niño, a la familia, bueno de la familia dices que menos pero sí en el aspecto socioeconómico; en el caso de la institución, "aplicar y seleccionar instrumentos de recopilación de información sobre el contexto y mecanismos de gestión para que sepas cómo desarrollar tu proyecto de intervención? ¿crees que la Universidad te dio elementos para eso?

Eg: Sí, definitivamente sí; de hecho en mi tesis, tuve que gestionar en otras instituciones apoyos para el centro de desarrollo infantil donde brindé mi servicio; ahí sí creo que si nos dio los elementos, fue así como... están las instituciones que te pueden apoyar...; creo que si hace falta como mencionar más ampliamente cuáles nos podrían ayudar en un momento determinado, pero también influye mucho

como la disponibilidad y la... ¿qué será?... Las ganas que tengas de hacer algo...

I: La iniciativa...

Eg: Ajá, la iniciativa precisamente, ajá

I: Ok. Pero la pregunta va en el sentido de que si ustedes hacen, como parte de ese diagnóstico, un diagnóstico sobre las condiciones de la institución

Eg: Sí, tanto en las condiciones en que se encuentran las educadoras, en qué necesitarían apoyos; en la parte por ejemplo, de infraestructura, en la parte de los servicios que está ofreciendo.... Yo creo que sí se alcanzarían a detectar y, pues a partir de eso, ver qué instituciones pueden apoyar a los centros

I: Bueno, ya tienes un chorro de información a partir de los instrumentos que aplicaron; ¿crees que la universidad les dio elementos para hacer uso de herramientas informáticas que les permitiera sistematizar información e integrar el diagnóstico?

Eg: Informáticas?... uyyyy, creo que ahí sí, no... (risas)

I: Poder crear bases de datos, poder hacer gráficas

Eg: No, ahí si no; tuvimos que buscar cómo; de alguna manera se llegó a la competencia, pero no porque nos hayan brindado los elementos; Ahí sí nos tocó buscar quién nos ayudara a sistematizar la información para ver cómo graficar, sobre todo, las gráficas de los resultados de la evaluación psicopedagógica.

I: Entonces la universidad no proporciona elementos para manejo de herramientas informáticas, más bien ustedes los buscaron por su cuenta, ¿la universidad no les dio elementos para eso?..

Eg: mmmmmmm

I: Pregunto, es pregunta, es pregunta ¿eh?

Eg: Si nos dió, pero fue deficiente

I: Ah, ok.

Eg: Porque nos dieron un diplomado, de hecho se llamaba así... informática..., bueno no recuerdo bien el nombre, pero fue muy deficiente, yo creo que no alcanzamos a absorber y fue más bien buscar, incluso ahí dentro de la Universidad, pero así habérselo dado, pues no. Cabe resaltar que nos dieron también elementos de la investigación cuantitativa, pero también fue deficiente... entonces ahí sí faltó cómo sistematizar...nos hablaban de la media... pero nunca lo vimos, cómo lo aplico, en qué momento, ... y al momento de rescatarlo, como fue muy vano, no... se perdió

I: Ok. Entonces sí hay cursos en la Universidad, pero... ¿qué cursos crees tú que ayudarían más a esta parte de aplicar y seleccionar instrumentos de los que llevaste en la Universidad?

Eg: Creo que el apropiado debió haber sido, este... ¿cómo se llamaba la materia?... "Elementos de Investigación Cuantitativa", creo que ahí

está todo para procesar y sistematizar, nada más que pues deficiente; fue el maestro y fuimos nosotros

I: Pero para fines prácticos, la Universidad no proporcionó todos los elementos...

Eg: No,

I: ... y ustedes finalmente tuvieron que retomarlo para poder hacer su trabajo de tesis

Eg: Sí

I: Bueno, tienes información, más o menos organizada, procesada... a lo mejor ahora que estás haciendo un diagnóstico, todavía no llegas a esta parte que es la de definir los objetivos y metas de tu proyecto de intervención ahora que estás trabajando, pero a partir de tu experiencia de prácticas y servicio social, ¿tú crees que la Universidad les proporcionó elementos para lograr competencias con relación a definir objetivos y metas de un proyecto de intervención?

Eg: Creo que objetivos sí, si nos dieron bastantes, de hecho fueron varias las ocasiones en donde teníamos que definir objetivos y se nos decía cómo, pero las metas si fue una dificultad al momento de desarrollar mi proyecto de intervención, porque, ok, ya tengo los objetivos, los propósitos, pero la meta qué va a ser, o sea, no me dieron elementos para forjarme para alcanzar esta meta, sí faltó. Yo creo que con respecto a las metas no se brindó o... se me fue, o no se qué pasaría ahí, pero no; de hecho creo que nadie lo había incluido en su proyecto, las metas

I: ...trabajaron sólo con objetivos...

Eg: Ajá, sólo con objetivos, no metas

I: Bueno, la siguiente, si les dieron elementos para diseñar el plan de acción, la propuesta de intervención que hicieron a partir del diagnóstico, pero con esta condición de que fueran articuladas coherentemente estrategias didácticas, esto es, el trabajo con los niños, con el trabajo con los padres y con mejora de la institución o la gestión institucional ¿tú crees que la Universidad les brindó formación para ser competentes en el diseño de un plan de acción articulado, coherente?

Eg: Yo creo que ahí faltaría en lo didáctico o sea para trabajar directamente con los niños, yo creo que ahí sí faltaron elementos para brindarle al niño lo que requería... fue mucho volver a buscar, a indagar, a leer ... lecturas adicionales a lo que se había dado dentro de la Universidad... pero creo que sí, sí logramos, bueno al menos yo alcanzo a observar que si alcance a cumplir los objetivos, las metas y sí logré darle una estructura coherente

I: Ok., pero fue por iniciativa propia, es decir tu buscaste los cómo trabajar con los niños, fuera de la Universidad...

Eg: Ajá

I: ¿no hubo cursos en la Universidad que se inclinarán a esta parte de

estrategias didácticas?

Eg: Sí, sí hubo, pero están como muy aisladas de lo real... mmmm..., por ejemplo, algo que nunca se nos brindó fue cómo trabajar exactamente en el aula con los niños; vimos, por ejemplo, el desarrollo del niño, pero lo vimos como de una manera muy externa, igual porque la intervención está encaminada a otro rumbo, pero creo que sí es necesario saber cómo se trabaja en el aula, y sí lo vimos pero como de manera alejada a la realidad... es mi punto de vista

I: Esto en relación a las estrategias didácticas, y en cuanto a las estrategias para trabajo con padres y de mejoras de la gestión institucional?

Eg: mmmm.. a ver, ...del trabajo con padres...

I: De cómo trabajar por ejemplo, no sé si durante tus prácticas, porque tienes poco tiempo trabajando, pero durante las prácticas y el servicio social ¿tú hiciste algún trabajo que tuviera que ver con los padres de familia en la idea de que los padres te apoyaran con aquellos aprendizajes que tú querías que los niños lograran?

Eg: Sí, sí diseñé, pero no pude aplicar porque en ese momento se vino el paro, precisamente estaba a punto de estallar y ya no pude aplicarlo porque considere de mayor importancia aplicar con agentes propiamente de la institución y con los niños directamente y dejé de lado el trabajo con los padres, pero sí me dio los elementos, nada más que como le digo, nos dan elementos para ver el contexto de manera general, de manera global y al momento de ya trabajar directamente con el papá nuevamente se tiene que volver a recurrir, volver a buscar elementos para satisfacer precisamente lo detectado. Sería imposible que la institución nos diera todos los temas, todo ya estructurado, pero yo creo que sí nos da elementos; desde el momento que detectas que los papás te pueden apoyar y ves la manera de cómo lo pueden hacer, yo creo que ya te están dando elementos; y de la misma manera con la gestión.

I: Entonces si hay elementos que la Universidad ofrece

Eg: Sí, sí hay elementos

I: Bueno, ya tenemos el diagnóstico, tenemos un plan de acción, evaluar, ¿Crees que la Universidad les da elementos para que en el desempeño laboral puedan dar seguimiento y evaluar los aprendizajes de los niños, la participación de los padres en apoyo a esos aprendizajes, los cambios en la gestión institucional que facilitarían el logro de los aprendizajes, con técnicas, instrumentos e indicadores pertinentes al caso?

Eg: Creo que sí nos dieron elementos para evaluación, pero creo que también faltó un poquito; como que ser más específicos en qué momentos evaluar en el desarrollo de los proyectos, porque sí evaluamos, sí se llevo una evaluación continua, pero nos perdimos en los momentos, hasta dónde terminó la inicial, en dónde empezó la del proceso y en dónde termina o qué es la evaluación final; creo

que ahí hubo un poquito de problema al momento de llegar a la evaluación final, porque estábamos confundiendo los momentos y creo que eso se debió a que no se nos brindaron los elementos en su momento para lo de la evaluación. Pero sí nos brindaron elementos, nada más que sí nos perdimos al momento de ya aplicar la evaluación en el proyecto propiamente, porque igual identificamos los tres momentos...

I: ...pero mientras , estaban llevando a cabo el proyecto, ahí es donde sintieron que faltaban

Eg: Ajá sí..

I: ... pero cuando ya terminó el proyecto se sentaron a pensar, reflexionar, sistematizar todo lo que habían hecho, en ese momento es cuando tú crees que la Universidad sí da elementos para poder evaluar todo el proyecto?

Eg: Sí, sí da los elementos, pero sí nos perdimos, por ejemplo, varias no hicimos..., se confundió la evaluación del proceso con la evaluación final, como que si hubo así como qué es de lo final y qué de proceso, ahí entonces nuevamente, ir a consultar a maestros de manera directa y aquí cómo le voy a hacer, porque ya tengo aquí todo mi proceso de evaluación, estuve aplicando, estuve valorando, estuve observando, pero y ahora en dónde los separo...ahí faltaría un poquito de énfasis en el proyecto propiamente como ir separando

I: Y en esta parte de evaluación ¿consideran los objetivos del proyecto? ¿ se evalúan con base en los objetivos? ¿qué tanto lograron los objetivos que se plantearon?

Eg: En lo personal, yo sí evalúe en relación a los objetivos, sobre todo para la final,... este, creo que los objetivos en el proceso, pues era imposible quitarlos porque era dónde quería llegar, pero lo final, definitivamente evalúe sobre mis objetivos y sobre la meta que yo quería alcanzar.

I: Bueno, una de las competencias de la licenciatura es crear ambientes de aprendizaje; lo mismo, ¿Consideras que la Universidad te dio herramientas para ser competente ya en el campo laboral para crear ambientes de aprendizaje con esta intención de “facilitar la apropiación de valores y la manifestación de convivencia armónica entre los miembros del grupo” si se trabaja con los niños, pues entre los niños, si se trabaja con los padres o los agentes educativos del propio centro o la comunidad, bueno con estos cuatro elementos, “distribución del mobiliario y de los recursos y materiales didácticos y la organización del grupo y el tiempo para realizar las actividades”, bueno y todo ello con la intención de promover los objetivos que se pretende alcanzar.

Eg: Mmmm, creo que ahí faltaría también; la materia, podría decirle que no la llevamos. Yo creo que la Universidad tenía la intención de que se diera y se llevara a cabo, y desafortunadamente... yo creo que ahí, fue parte el asesor y parte, el grupo... porque creo que no... esa

competencia creo no se alcanzó a desarrollar... nos costó mucho trabajo ver cómo crear esos ambientes, y ahora en mi trabajo lo veo, o sea, como que para crear el ambiente, así como que ok, necesito música, necesito... alcanzo a evaluar varios aspectos pero creo que ahí sí me faltarían elementos... muchos...

I: ..para la parte de crear el clima adecuado?

Eg: ajá

I: Vaya. Bueno, Esto es en la idea también de que los interventores educativos tendrían que ser competentes para “Ofrecer asesoría sobre cómo mejorar la práctica de educadores y administradores de Educación Inicial, así como sobre la mejora de los mecanismos de participación de los agentes educativos vinculados directa o indirectamente en la operación del Programa de Educación Inicial de que se trate?”... ¿Tú crees que la Universidad les brinda elementos para que ustedes sean capaces de ofrecer asesorías?

Eg: ... a ver...yo creo que sí nos dan elementos pero... al llegar otra vez a lo real, no se permite, no se permite porque nos ven como personas inmaduras para llegar a ofrecer esto...

I: ...¿ por parte de la Universidad, o por los centros o en ambas?

Eg: Yo creo que incluso, sería en ambos y ahí sería muy polémico, porque incluso dentro de la Universidad es así como que hay una polémica, se vería como una división entre los que opinan que sí estamos preparados para llevarlo a cabo y existen los que no...y hubo un momento en que pues sí, te hacen dudar incluso se llega a pensar ¿seré capaz o no?... mmm, creo que sí brinda elementos, pero ahí serían tambaleantes

I: ¿y en el caso de tu trabajo, pudiste realizar este tipo de..., bueno en tu trabajo tal vez no, porque llevas poco tiempo, pero en el servicio social y tus prácticas ¿tuviste oportunidad de ofrecer asesoría directa, digamos a otros educadores o administradores?

Eg: No, desafortunadamente no, la organicé, la intención era llevarla a cabo, pero desde el momento en que se promovió, la directora de este centro dijo que “si van a brindar asesoría a mis educadoras y a mi personal, quiero que sea un especialista y que tenga experiencia en el campo, porque si tienen una duda, ellas van a saber perfectamente cómo decirles que desarrollen una actividad, cómo evaluar, cómo combatir lo que se presente y si son ustedes, no tienen ni la experiencia ni la especialidad en las áreas, entonces, no”

I: Entonces, el centro no lo permitió?

Eg: El centro no lo permitió

I: Ok., pero ahorita, tú que estás en el campo laboral, ¿crees que tienes competencias para esto, para brindar asesoría?

Eg: mmm

I: ¿La universidad te ofreció elementos para llegar a esa competencia?, a lo mejor los maestros dijeron una cosa, incluso parece que hubo

ahí diferencias entre unos maestros que decían que sí y otros que no dentro de la Universidad...

Eg: Ajá

I: ... en el campo, hasta ahora la experiencia que tuviste en prácticas, no te dejaron porque consideraron que no tenías todavía la experiencia...

Eg: Ajá

I: Ahora que ya egresaste, que ya tienes tu título incluso, porque tú eres una de las que ya están tituladas ¿consideras que tú podrías dar eso, te sientes competente para dar asesoría?

Eg: Creo que sí, sí me siento competente para dar asesoría, para mejorar sobre todo la práctica, yo considero que sí.

I: Bueno, esto tendría que ver fundamentalmente con la gestión de los centros o de los programas en los que uno pudiera estar inserto; ¿la Universidad te brindó elementos para: “Diseñar y desarrollar procesos de mejora en la gestión de las instituciones encaminados al logro de los objetivos del Programa de Educación Inicial que se opera en la institución?”

Eg: Ajá

I: ¿tú crees que te la dio, no te la dio, sí, no, por qué?

Eg: mmm...diseñar y desarrollar procesos de mejora... yo creo que sí; de hecho mi proyecto fue encaminado a brindar charlas a las educadoras sobre el proceso y desarrollo del lenguaje en los niños y cómo estimular al niño, desarrollé todo el proceso que se debería llevar a cabo, lo único que no hice fue pues aplicarlo, mmm... hablé con la persona que iba a brindarles la charlas sobre qué era lo que quería y al punto que yo quería que llegara con las educadoras y yo creo que se alcanzó, entonces yo creo que sí, desde de ese punto porque yo lo estoy diseñando

I: Bueno, al principio lo comentabas, que tuviste que realizar gestiones para conseguir servicios y apoyos de otras instituciones, organismos o empresas, en aras de alcanzar los objetivos de tu proyecto por un lado, y dentro de los del Programa de Educación Inicial que estuvieras manejando? Crees que la Universidad te dio elementos para que te pudieras mover y hacer esas gestiones?

Eg: ...mmm

I: ...de servicios y apoyos a un proyecto de intervención?

Eg: Creo que no, porque de hecho yo creo que uno de los principales obstáculos para la gestión fue la Universidad, me dijeron que no porque yo me tenía que actuar directamente con los niños y directamente con la institución; como que no...se opuso a que solicitáramos apoyos de otras instituciones incluso mostrando el objetivo del proyecto... yo creo que ahí no y fue como una lucha constante de que se requiere, se requiere, y pues...vamos, por hacerlo... y se alcanzó, pero no. Creo que la Universidad estaba

viendo, no sé si siga la misma cuestión, pero un mundo muy cerrado sobre el cual nosotros podemos intervenir, porque querían que las intervenciones fueran directamente en sala, entonces creo que para que una cosa alcance un impacto fuerte se necesita ver la gestión, y necesita verse.. como que primero nos enseñan a ver el mundo, todo, de manera global: cómo se encuentra la institución, como están sus educadores, cómo se imparte, cómo está el niño y luego te dicen, “ah, no, nada más dedícate al niño, enfócate aquí”, entonces yo creo que hasta incluso es incongruente, “para que me enseñes a ver todo, todo lo que está afuera si sólo quieres que intervenga aquí”, entonces yo sí creo que a la Universidad sí le faltó, incluso como le decía, mostrarnos diversos organismos, ah, pues aquí puedes encontrar apoyo, acá también, ... yo creo que ahí sí faltó por parte de la Universidad

I: Pues esas serían todas, hay una pregunta abierta para, si quieres, proponer, hacer propuestas, por ejemplo, tú que viviste todo el proceso de formación y todas estas cuestiones que viviste tanto en el centro como la Universidad, ¿qué propuestas harías para mejorar la formación de los futuros interventores?

Eg: Pues una de ellas, sería la cuestión didáctica; yo creo que falta mucho tanto revisar de manera más profunda cómo es un ambiente... que en realidad propicie que el niño sea más...más... que explore el mundo, porque tampoco vamos a llegar a darle todo, bueno esa es mi opinión, yo creo que ahí sí faltó, en lo de ambientes y en la cuestión didáctica, yo creo que ahí sí necesitaría ponerle la Universidad... no sé, modificar el currículo, no sé si incluir actividades dentro de lo que ya se tiene; y precisamente lo que le decía, que nos enseñen... está este mundo global y te puedes apoyar de estos otros organismos, de estas otras instituciones para resolver algo que está sucediendo en este circulito que es la educación y el centro en el que estás. Yo creo que esto es lo que le haría falta o mi propuesta que le brindará mayores elementos a las compañeras en ese sentido

I: Pues muy bien. Muchas gracias. Eso sería todo; te agradezco enormemente que hayas podido participar, siempre la opinión de las alumnas y egresadas son importantes cuando uno intenta valorar la pertinencia del plan de estudios.

Eg: Ajá

I: Pues entonces, te agradezco mucho que hayas podido estar con nosotros, ya te avisaré cómo me fue con la tesis doctoral y ojalá tenga oportunidad cuando regrese de poder presentarla en la Universidad para que conozcan a qué llegamos con todo este trabajo. Mil gracias.

Eg: Ay, maestra, a usted.

ANEXO 13: Transcripción de la entrevista a la empleadora

Investigadora: Buenas tardes, muchas gracias por estar aquí. Estoy segura que en tu calidad de supervisora de Estancias Infantiles del IMSS, tienes mucho que aportar en torno al desempeño profesional de nuestras alumnas y egresadas.

Empleadora: Gracias a ti, por invitarme. A ver cómo va

I: Bueno, se trata de que a partir de tu experiencia en dos sentidos: tu experiencia como maestra de preescolar y ¿cuántos años me decías? ¿quince tienes de experiencia supervisando?

Empl: De 2003 a ahorita, no perdón del 93 hasta ahorita ¿cuántos son? , sí son 15, ya un ratito

I: Y supongo que has visto el trabajo de las chicas egresadas de la normal comparativamente con el de nuestras chicas. Es a partir de esa experiencia la idea de platicar hoy. Bueno mira, son doce preguntas que tienen que ver con el desempeño laboral de las chicas de la UPN; la Universidad ofrece una formación y lo que queremos ver es si esa formación responde a los requerimientos del campo laboral.

El encabezado de las preguntas es el mismo para todas ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son competentes para: y en el caso de esta primera pregunta, para identificar las condiciones de salud y las de contexto de los niños que influyen en su crecimiento y desarrollo?

Las preguntas se derivan de las competencias que tienen que alcanzar las chicas según el plan de estudios; una de ellas es ésta, que sean capaces de identificar condiciones que influyen en su crecimiento y desarrollo, y aquí específicamente son las de salud por la edad que tienen los niños y las del contexto, el contexto familiar, social

Empl: Y si por ejemplo ellas en las guarderías por decir algo, tienen un trabajo muy, más específico, no porque ellas no tengan esas competencias si no porque tienen actividades asignadas que no les incluye por ejemplo, diagnóstico de la salud de la familia, una revisión, sino..son otras cosas

I: O sea, tú no has podido observar estas situaciones por...

Empl: No

I: ...porque las funciones que cubren no incluirían ese tipo de trabajo

Empl: Sí, porque ahorita las egresadas de la LIE que están en guarderías están como coordinadoras del servicio de pedagogía o están como educadoras o sea, están a cargo de la atención de los niños en sala, entonces pienso que no por condiciones de ellas, sino por su propio trabajo no han tenido oportunidad de cubrir este rubro.

I: ¿Hay otro tipo de personal en las guarderías que hacen ese

trabajo?

Empl: Sí

I: ¿quiénes serían?

Empl: Sí, es la Coordinadora del servicio de Promoción y Fomento de la Salud, que es una auxiliar de enfermería con el apoyo del epidemiólogo de Medicina Familiar, hay otras personas, incluso de otro servicio donde las chicas no están, que se encargan de hacer esta actividad

I: Ok, entonces tú no has podido ver que eso lo puedan desempeñar

Empl: No.

I: Otra sería, en esta idea de conocer con qué niños trabajan, si son capaces de para seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el estado de salud y la evolución psicopedagógica de los niños sobre todo para detectar necesidades de intervención, que puedan focalizar más su trabajo?

Empl: Aquí, igualmente dejaría a un lado la parte de salud por lo que ya comenté en la pregunta anterior; sin embargo en lo psicopedagógico sí considero que tienen muchos elementos, ellas hacen buena detección de las necesidades de los niños, muy buena planeación, buena preparación de actividades, o sea, esta parte psicopedagógica de acuerdo a las capacidades que traen las señoritas, ha resultado muy buena

I: Ahora, en el trabajo de prácticas profesionales, cuando iban a practicar ¿tú llegaste por ejemplo a ver si aplicaban instrumentos para ver la evolución psicopedagógica de los niños?, por el asunto es que sepan seleccionar y aplicar instrumentos que le lleven a saber cómo están los niños

Empl: Pues yo no les ví ningún instrumento diferente a los que hubiera ahí en la guardería, como que más bien daban seguimiento a lo que ya estaba implementado.

I: Ah, ok.

Empl: Pero si los trabajaban bien

I: Entonces ¿ante instrumentos predeterminados por la institución, las chicas lo manejan, sin ninguna dificultad?

Empl: Sí

I: Bueno esto es en relación a los niños, pero también está esta parte de las familias, sobre el contexto socioeconómico, socioafectivo y sociocultural de las familias de los niños, o sea a las chicas supuestamente la Universidad les brinda formación para que sean competentes para identificar y caracterizar ese contexto familiar y detectar necesidades de intervención con los padres, en ayuda a los niños, claro.

Empl: En ese sentido, sí puedo comentar que las señoritas que están a cargo de un servicio, de un área tienen muy buen seguimiento para

comunicarse con padres de familia; atienden de manera directa y acertada cuando un niño requiere más atención, tienen muy buena comunicación con padres y han, considero yo, desarrollado estrategias adecuadas que han dado buenos resultados las que están a cargo de..

I: ...de sala

Empl: ...de servicio de área educativa, las responsables del servicio, porque las que están en sala, no ven esta parte, ahí como que estamos haciendo un corte, ellas nada más atienden a los niños, pero con padres de familia no se comunican, son las responsables de servicio

I: Ah!, ok. Ellas, las que fungen como responsables de sala, no tienen como función el contacto con padres, es a través de la responsable del servicio

Empl: Que algunas egresadas que están en esta parte, lo hacen muy bien

I: Bueno, el otro elemento es que apliquen instrumentos que les permitan conocer cómo es que se mueve la vida institucional para que puedan ellas desarrollar su propia intervención, esto es, desde conocer los horarios, la distribución de salas, materiales, y las parte de gestión, desde líneas de mando para que sepan a quien acudir...

(silencio)

I: Yo no sé si cuando ingresan las chicas, es una pregunta.

Empl: Sí

I: ¿Cuando ingresan las chicas, hay algún curso de inducción? Como para que ellas puedan conocer qué es la institución, como funciona...

Empl: Pues hay una parte donde se les da la bienvenida y las nociones sobre el servicio que ofrecemos, pero es como muy...muy...no está tan estructurado o sea, se les mencionan sus funciones, de qué servicios consta la guardería, el organigrama como para que sepan de quien dependen, a quien dirigirse... sí se les da esta inducción, qué documentos normativos tienen que consultar y bueno, en relación a la gestión, es así como muy marcado las funciones que tiene cada una y hay quien bueno sí se relaciona por ejemplo con la Directora o los papás, y saben por ejemplo cuál es la dependencia que tienen con el Seguro [Instituto Mexicano del Seguro Social, IMSS], pero hay otras que no. Si por ejemplo, una señorita se va a sala, ya no se vuelve a tocar este punto, pues como que se le olvida. Quizá ahí nos faltaría a nosotros, como responsables de las guardería, pues estar como que con esa información más constante y no solamente al inicio, cuando a lo mejor llegan con tantas dudas, con tantas inquietudes que es muy fácil que se les olvide, estarlo retomando, pues más continuo.

I: Bueno, ésta es una de las competencias en las que se hace énfasis en la Universidad, tienen que hacer uso de herramientas

informáticas, poder hacer tablitas, poder procesar información; claro, si recuperan información de los niños, las familias y del contexto institucional, tienen que usar las herramientas informáticas para procesar la información que recopilen; yo no sé si has tenido oportunidad de ver si usan la computadora para poder hacer, no sé, desde reportes, seguimiento, ...no sé

Empl: Sí, sí son chicas que sí saben utilizar el equipo de cómputo y hacer actividades que nos marcan ahí, por ejemplo, tenemos actividades sistematizadas y sí utilizan los equipos y sí saben realizar las actividades; por ejemplo, realizan ya por medio de la computadora, el registro de asistencia de los niños, justificar faltas, los cambios de sala, programar las evaluaciones del desarrollo también está sistematizado y bueno, si tienen familiaridad con el uso de la computadora; es muy fácil que se les indique que busquen en el menú, y ya lo hacen ellas solas

I: Ellas por ejemplo, las que están en sala, en esta idea de procesar información, hacen por ejemplo, estadística de asistencias no asistencias, cuántos niños ingresaron, cuántos quedaron ...

Empl: No las de sala no, nada más las que están a cargo de los servicios

I: Ah, vale, Y éstas si usan herramientas de computación para...

Empl: No, la verdad, el que sepan manejar la computadora es una ventaja enorme, porque hay otras que les da miedo y ellas si saben, ya nos ganan (risas)

I: Bueno, otro elemento es si son competentes porque si hay una manera de ir conociendo a los niños en términos psicopedagógicos, salud decías que no, pero en términos psicopedagógicos, más o menos de conocer a la familia, y saber cómo se pueden mover dentro de la institución, pues el asunto es si son capaces de definir qué objetivos y metas se plantean para su proyecto de intervención, para tratar de satisfacer lo que ellas detectaron como necesidad de intervención

Empl: Sí, yo una cualidad que he observado en ellas es su capacidad para planear; comprenden con mucha facilidad cómo estructurar sus planes, cómo hacerlo de tal manera que se atienden las necesidades de los niños y además dar sugerencias de cómo trabajar las actividades. La verdad para mí ha sido sorpresa porque yo estoy muy cazada con las licenciadas de educación preescolar y como que de pronto ver una licenciada en intervención educativa, no trae las materias, no trae las tablas, no, no va a dar el ancho, pero la verdad lo que he observado y lo que me han comentado las directoras, incluso los dueños de las guarderías, es que esta parte la tienen muy bien las señoritas, las egresadas

I: Bueno, uno es definir los objetivos y metas, qué queremos alcanzar y la otra es cómo le voy a hacer, si las chicas son competentes para diseñar un plan, un poco lo que tú estabas diciendo; la Universidad intenta que ese plan articule coherentemente qué voy

a hacer con los niños, cómo voy a complementar cosas que tienen que ver con los niños, pero que tengo que trabajar con los padres, y en su caso, qué cosas puedo realizar para que la gestión institucional facilite, eso que quiero lograr con los niños. ¿Tú crees o has podido observar que pueden hacer eso?, es decir, que en el plan contemplen los niños, complementariamente con los padres y con la propia institución.

Empl: Sí, creo e insisto en que esta parte la llevan muy bien, incluso hoy ví como, después de los resultados de evaluación del niño, dejan tareas para casa, en casa ayudan a los niños repetir palabras, a que en la calle vayan diciendo qué es lo que ven, o sea, conforme al aspecto que le falta desarrollar al niño; es decir, con actividades muy sencillas, están ellas articulando lo que es la guardería, el trabajo de ellas, y cómo los padres pueden complementar esta parte, creo que lo hacen muy bien.

I: El otro elemento que yo creo es “coco” para todos los que estamos en educación, si las chicas son competentes para dar seguimiento y evaluar los aprendizajes de los niños, las formas de participación de los padres en apoyo a esos aprendizajes y en su caso, los cambios en la gestión institucional que facilitan el logro de los objetivos, haciendo uso de técnicas, instrumentos e indicadores que son pertinentes al caso. Tú comentabas que la Institución ya tiene algunos indicadores y formatos dados ¿tú has visto que las chicas sean capaces de hacer eso? ¿son competentes para dar seguimiento y evaluar?

Empl: Sí, en el aspecto de evaluar ya tenemos instrumentos dados, formatos ya establecidos, sin embargo cuando ellas detectan alguna necesidad que se tenga que trabajar con los niños, lo hacen, comunican bien a los padres de familia, si no ellas directamente, le dejan ahí la indicación con la responsable del servicio y bueno quizá lo de la gestión institucional nos falte un poco, pero nos falte a nosotros como institución, si de abrirles más, de decirles, de darles a conocer, como que estamos, y no necesariamente ellas, sino todas las señoritas; nada más decimos “a ti te toca esto y nada más eso”, o sea, no damos como otros panoramas, no tenemos apertura y ahí la verdad sería muy bueno, la gestión es bien importante y ahí sí tendremos que abrir más los campos, para dar oportunidad a ellas de que trabajen, de que pueda hacer gestión en su nivel

I: Vale. Bueno esto es específicamente con los niños, bueno cuando trabajan en sala; si hay alguna compañera que esté trabajando asuntos más con los padres, incluso con algunos compañeros del centro, colegas de las propias guarderías; está referido a que si son competentes para crear ambientes de aprendizaje, un ambiente de aprendizaje que facilite la apropiación de valores y la manifestación de actitudes de convivencia armónica entre los miembros del grupo de trabajo, niños o adultos como decíamos y que para crear este clima, organicen el mobiliario, los recursos didácticos, el tiempo

para desarrollar las actividades...?

Empl: Sí, esta parte la cubren muy bien, muy bien; yo las he observado como son nuevas en una guardería y a pocos meses, a poco tiempo de estar ahí, ya se ganaron el apoyo y el respeto de la gente con trabajo; las he visto, es rara la licenciada de preescolar, que cambia pañales, se va directamente a hacer otras actividades, yo ya las he visto, entonces creo que sí tienen esa facilidad de integrar todo para lograr los objetivos, generan buen ambiente de trabajo y vaya que el personal de guardería somos como que una “racita” aparte, cómo que una licenciada haga eso, pero en esa parte la han cubierto muy bien

I: O sea, en términos de actitud, eso me llama la atención, las chicas no tienen ningún problema para cambiar pañales, para...no lo ven como si a ellas “no les toca”

Empl: No, no, se integran, yo incluso cuando he llegado y pregunto ¿quién es la educadora?, me dicen “ella”, digo: “la educadora, la educadora, la licenciada”, y me dicen “es que es ella” y casualmente ha sido egresada de la LIE y sí me llama la atención, cómo esto hace que se ganen el respeto y la confianza de sus compañeros y además cuando ven que alguien requiere asesoría, se las da de una manera muy sencilla, me agrada esta actitud de ellas

I: Bueno, aquí está la parte de ofrecer asesoría, es otra de las líneas en que la Universidad intenta formarlos, que sean capaces, competentes para ofrecer asesoría sobre cómo mejorar la práctica de educadores y administradores de Educación Inicial, así como sobre los mecanismos de participación de los agentes educativos vinculados directa o indirectamente en la operación del Programa de Educación Inicial de que se trate? Tú comentabas que sí dan asesoría así en cortito

Empl: Sí, y muy bien y aquellas señoritas que están a cargo de de un servicio y que tienen comunicación con los papás, también, de una manera muy respetuosa y muy atinada, “señora le encargo tal cosa”, o sea, sin que la mamá sienta que le faltaron al respeto porque no llevó la ropa limpia, por ejemplo, o por X causa, tienen muy buena comunicación con los papás, a nivel de asesoría con sus compañeras, también bien

I: Bueno, ésta se centra en otro de los aspectos de la formación; se intenta que la Universidad les de elementos, apoyos para que ellas sean capaces de diseñar y desarrollar procesos de mejora en la gestión institucional encaminados al logro de los objetivos del Programa de Educación Inicial que se opera en la institución? Hace rato comentabas que por las formas de organización de las guarderías no se ha podido desempeñar en esto, pero...

Empl: ...sí, sí nosotros hemos estado muy cerrados a eso y no les hemos dado la oportunidad de trabajar más esto de la gestión; la verdad esta parte no la he podido ver, no porque ellas no le den, sino por la

institución misma, la organización y de todo como está dado.

I: Bueno, otro elemento es no solamente mejorar la gestión, sino que sean capaces de realizar gestiones para conseguir servicios y apoyos de otras instituciones, organismos o empresas en aras de alcanzar los objetivos del Programa de Educación Inicial

Empl: Sí, esta parte igual se cubre poco por el esquema propio de la guardería, o sea, en esas guarderías donde ellas trabajan tienen recursos propios y además del hecho de trabajar con el Seguro Social, nosotros no les permitimos que busquen apoyos de otros lados, entonces está muy cerrada esta parte de que ellas hicieran otras cosas, quizá organizar servicios o algunas actividades, no no le está permitido a la guardería

I: ¿por la normatividad?

Empl: Por la norma, por el contrato que tenemos con los dueños; no pueden ellos hacerse allegar de otros recursos que no sean los que les da el IMSS, ni de padres de familia, ni de la comunidad, nada, nada

I: Nada, ni siquiera por ejemplo organizar talleres...

Empl: ...solamente podría ser en cuestiones de capacitación, por ejemplo, que buscaran instructores, foros, otras cosas así, en se aspecto sí, de esos recursos, pero materiales u otros no.

I: Pues esas son todas las cuetiones.

Empl: Ay, ¡qué bueno!, se acabaron los nervios

I: Bueno, no sé si a partir de tu experiencia, quisieras hacer alguna propuesta para que nosotros mejoremos la formación de los interventores e interventoras

Empl: Pues yo creo que más que mejorar su función, ahorita que he tenido oportunidad de conocerlas, de ver su trabajo, y hasta cierto punto evaluarlo, como que difundir más, o sea, como cuál es el perfil y donde pueden trabajar porque mucha gente desconoce qué pueden hacer ellas y a lo mejor hay muchas sin empleo cuando pudieran ya estar trabajando; por la parte de difusión, yo creo que faltaría; el perfil de ellas en cuanto a nosotros, guarderías del Seguro Social, está completo

I: O sea, la Universidad tendría que hacer mayor divulgación de este tipo de profesional que estamos formando

Empl: Sí.

I: Pues, muchas gracias

Empl: No, gracias a tí

I: La verdad yo tenía mucho interés de que participaras

Empl: Pues te agradezco la oportunidad de platicar sobre algo tan apasionante e interesante

I: No, bueno, en tu caso en específico por tener la experiencia que tienes, y además porque estás ocupando un cargo que permite ir

viendo qué está sucediendo en las guarderías y bueno, el desempeño de nuestras chicas, pues obviamente son aportaciones que me van a ser muy útiles para mi trabajo; mil gracias

Empl: De nada Manoli

I: Y, nos veremos a mi regreso

Empl: Sí, eso espero

ANEXO 14: Transcripción de la entrevista a la alumna

Investigadora: Buenos días

Alumna: Buenos días...

I: Mira... vamos a trabajar en la sesión de hoy fundamentalmente con doce preguntas... una tercera está... es una pregunta abierta para que tú puedas expresar lo que quieras y traje la computadora en la idea de que podamos ir viendo, pregunta por pregunta, y... que viertas todas las opiniones al respecto que consideres que son pertinentes, pues... a partir de ser alumna de la universidad, que estás en octavo semestre, a punto de salir... y que has tenido la experiencia de las prácticas profesionales y el servicio social... ¿Te parece?

Aa: Sí, está bien...

I: Bueno, una primera pregunta; todas tienen el mismo encabezado...

Aa: Ajá

I: Las preguntas están alrededor de las competencias específicas de la línea de educación inicial, ¿te acuerdas?, son cinco competencias y en función de esas cinco es que armamos las preguntas. La primera es:... ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI, de la UPN, a los requerimientos de su desempeño laboral, en cuanto a que son competentes para identificar las condiciones de salud y de contexto de los niños que influye en su crecimiento y desarrollo?

Aa: Eh, sí... en mi experiencia personal, ... tuvimos que... junto con mi compañera, tuvimos que hacer,... iniciar con un diagnóstico de los niños tanto económico, social e iba, también el contexto de los factores que influyen en el crecimiento y desarrollo, pero tanto así como nosotros intervenir en esa parte, no porque se tiene... se cuenta con una especialista, en este caso la Doctora, que fue la que se encargo de ése... de ése punto, pero... sí, se cumple con las competencias porque nosotros pudimos identificarlos e inmiscuirnos en el trabajo de la profesional, o sea junto con ella en lo que a nosotros correspondía...

I: O sea... los aspectos de salud eran manejados por la Doctora...

Aa: Por la Doctora, sí

I: Pero la parte del contexto de los niños... (...)

Aa: Era manejado por parte de nosotros...

I: Ajá,

Aa: Digamos... el contexto social, afectivo y los demás, eran cubiertos por instrumentos que nosotros... manejamos para saber esa información...

I: Ok... y a partir de eso digamos, ustedes... ¿Piensas que la universidad sí les dio elementos para poder identificar esos factores? Digamos, los que tienen que ver con el crecimiento, los

aspectos de nutrición, etcétera, como los que tienen que ver con el desarrollo propiamente dicho, en términos de la evolución de los niños que influyen en su desarrollo

Aa: Sí, en su crecimiento y desarrollo.

I: Y poder identificar ése tipo de situaciones...

Aa: Sí, porque... había materias que... casi la mayoría de las materias pues, abordaban diferentes, los diferentes factores que influyen en el desarrollo del niño tanto físico como emocional, cognitivo...

I: Bueno lo mismo. Un poco creo que en tu respuesta anterior estaría esto, pero la idea sería si ustedes creen que lograron ser competentes en seleccionar y aplicar instrumentos para recopilación de información, en este caso sobre la salud y la evolución psicopedagógica de los niños... bueno, un poco comentabas, para detectar necesidades de intervención...

Aa: Sí, igualmente, este... dentro de las materias que manejamos se nos dio desde el inicio de la formación, se nos dieron materias en donde... pudimos aplicar los instrumentos pero también... nosotros tenemos la capacidad, creo, de hacer nuevos instrumentos, o sea no solamente quedarnos con los que se nos dieron en las materias, sino manejar diferentes, adecuados para lo que queremos detectar en los niños y sí; se cumple con eso, con esa competencia, dentro de la licenciatura...

I: Ahora, ¿Tuvieron algún problema, por ejemplo, para aplicar instrumentos, o sea... o diseñar los instrumentos en sí?

Aa: Mmm, más que nada para aplicarlos, que era el tiempo de los padres de familia, en específico en el centro, la mayoría de los padres trabajan tiempo completo o... los dos trabajan, la mayoría de las mamás son madres trabajadoras. Yo creo que un diez por ciento de los niños que estaban ahí... sus mamás eran amas de casa únicamente; entonces el problema se tuvo en manejar los horarios y el tiempo que nos podían brindar para contestar los instrumentos que nosotros aplicamos. Sí, yo creo que se tuvo problema con eso... y que la mayoría de los papás trabaja en la... el papá en la mañana, la mamá en la tarde, entonces no es, ... el tiempo que tienen no... no les alcanzaba para... contestarnos los instrumentos que aplicamos...

I: ¿Qué tipo de instrumentos aplicaron, perdón?

Aa: Aplicamos entrevistas, abiertas... cuestionarios, sobre todo se aplicaron cuestionarios en la parte socioeconómica de los niños para más o menos darnos una idea porque nosotros tuvimos que hacer desde un diagnóstico ya que pues fue, digamos, fundada la institución... no era una institución que ya tenía años, no, fue fundada por mi compañera y por mí. Entonces, fueron muchos los instrumentos que tuvimos que aplicar y que diseñar para, pues, investigar ahora sí todo... la parte psicopedagógica de los niños, la parte afectiva- la parte de crecimiento físico, emocional, la relación

que llevaban los niños con los papás... fueron muchos los instrumentos que manejamos...

- I:** Dices que ustedes fundaron la institución, ¿En qué institución trabajan?
- Aa:** Es una estancia, llamada “El club de la alegría”, perteneciente al programa SEDESOL que lanzó el gobierno de Felipe Calderón. Es una institución que... bueno, dependiente de SEDESOL —de la Secretaría de Desarrollo Social— y pues se tuvo... se tuvieron que hacer las gestiones necesarias para que se llevara a cabo la institución en ese fraccionamiento...
- I:** Vale, bueno... creo que también, si tuvieron que hacer la parte socioeconómica; aquí aparece, en la siguiente pregunta, “Aplicar y seleccionar instrumentos que tendrían que ver con el contexto socioeconómico, socioafectivo y cultural de las familias”, entonces...
- Aa:** Sí, pues... ahí hay algunas complicaciones que tuvimos, fue que algunos de los papás no les gusta mucho contestar la parte socioeconómica; como que piensan que uno se está metiendo en su vida personal. Entonces, en lo socioafectivo tal vez también tengan algo de miedo porque al principio se les manejó que nosotros íbamos a tener relación con... las estancias están monitoreadas, digamos así, por el DIF y por SEDESOL. Entonces, les dejamos claro que en cuanto hubiera algún problema con los niños, el DIF tenía que intervenir; entonces se entiende así como que los papás piensan que DIF es para quitarle a sus hijos o para decir que son malos padres... y en la parte socioafectiva, los papás se limitaron... yo siento que se limitaron en sus respuestas, porque tienen como miedo a contestar y en la parte socioeconómica también; no les gusta mucho contestar, en lo referente a la economía...
- I:** ¿Y en la parte sociocultural que tendría que ver con, no sé... pautas de crianza, con...?
- Aa:** No, en esa parte no, no tuvimos mucho problema porque además, también se diseñaron algunos... un instrumento; bueno, en lo personal diseñé un instrumento para observar como los niños se llevaban con sus papás o los papás como trataban a los niños. Se puede dar cuenta uno, la forma en que la familia se lleva desde el momento en que los van a dejar, el que hable sea el papá, el que hable sea la mamá; entonces yo diseñé un instrumento para darme cuenta de esa parte ...
- I:** ... de las relaciones de la...
- Aa:** Sí, de las relaciones familiares, ajá, sí...
- I:** Vale. si era una institución nueva en este caso, por ejemplo, seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el contexto y mecanismos de la gestión de la institución, que también... bueno, para poder desarrollar su propia intervención educativa. Ahí, por ejemplo, si era una institución nueva, esta parte de gestión cómo fue que la pudieron detectar a partir de aplicar

instrumentos, ¿O no la hicieron? O... ¿Era necesario o no era necesario?

Aa: ¿Aplicar instrumentos para la gestión?

I: Ajá

Aa: Pues... sí, porque las personas que son encargadas de la institución, digamos; nosotros fuimos como el apoyo... pues no sé cómo se podría decir ... Las personas encargadas de la estancia pusieron la parte económica y nosotros ... pues todo lo demás. Entonces, sí se tuvo que hacer desde acompañar a la persona encargada de la estancia a SEDESOL, decirle a dónde se tenía que dirigir, qué es lo que tenía que hacer, qué es lo que tenía que tener para que funcionara adecuadamente la estancia. Entonces, si se refiere a eso, sí se cumple también...

I: ...Y en la idea de que funcionara bien la estancia como tal...

Aa: Sí...

I: O sea, qué tipo de normas o de cosas tendrían que seguirse, de acuerdo a SEDESOL por lo que me estás comentando...

Aa: Ajá...

I: Para que funcionara la estancia...

Aa: Pues hay muchas, muchas... normas que se tienen que cumplir, pues no nada más...

I: Y en eso también apoyaron a la... a...

Aa: A la encargada de la estancia; sí, se apoyó también en eso, desde revisar las instalaciones de la casa, para decirle que es lo que era peligroso tener en los niños, que se tenía que cubrir los contactos de luz, que se tenía que quitar los escalones, que se tenía que poner medias puertas. En todo eso se le tuvo que apoyar y también, pues, tener conocimiento que tenemos en informática también se crearon formatos para que llevaran más fácil el manejo de las finanzas dentro de la estancia; hasta el momento de...

I: Hasta la parte de gestión tuvieron que inventar, digamos, ustedes...

Aa: Sí, ajá... Ahora, actualmente no sé si todavía manejen eso, pero diseñamos un pequeño formato para llevar, digamos, la contabilidad. No sé si ahorita si todavía lo manejen la encargada, pero sí; todo eso tuvimos que intervenir nosotros...

I: ¿Y crees que la universidad sí les dio elementos suficientes para poderlo hacer?

Aa: Sí...

I: Ok... bueno, aquí aparecieron (Risas), "Hacer uso de las herramientas informáticas para procesar y sistematizar información"; entonces, de todo eso que recopilaron, bueno... y que instituyeron, si se vale la palabra, ...

Aa: Sí...

- I:** ...que Instituyeron para que pudiera funcionar la estancia. Entonces sí; la universidad les dio elementos para el manejo de herramientas informáticas, para todo eso...
- Aa:** Pues, más que nada, las herramientas informáticas que utilizamos, pues fueron... de los conocimientos que nosotros teníamos del bachillerato. En general, la Universidad Pedagógica no es mucho... en lo que se refiere a la parte de informática no... falta; yo creo que falta esa... que se desarrolle más, en ese sentido, las instalaciones y demás. Hay materias que se imparten desde el... inicio de la licenciatura, pero creo que no son suficientes porque no se cubre con el contenido que debería de cumplirse y entonces...
- I:** En este caso de informática, digamos... ustedes son competentes porque ya traían la competencia...
- Aa:** Ajá
- I:** De bachillerato...
- Aa:** Sí, pues digamos, al menos personalmente, de lo poco que sé de computación, sí; es porque ya lo tenía, porque he tomado unos cursos antes de ingresar a la universidad.
- I:** Bueno entonces, por ejemplo, en tu experiencia... si recuperamos toda esta información, del estado de salud de los niños, de los contextos, etc., para detectar necesidades, ¿Cómo les fue a la hora de definir objetivos y metas el proyecto de intervención? ¿La universidad les dio posibilidades de que tuvieran... capacidad para definir objetivos y metas de intervención?
- Aa:** Sí... dentro de, también, de las materias que manejamos, pues en los últimos dos semestres se nos dan materias para poder detectar las necesidades que se tienen en la institución y pues en lo personal en el centro se hizo difícil porque pues, como es una institución nueva, pues había muchísimas. Entonces, de tantas que había, más bien, eso fue lo difícil; definir cuáles eran las necesidades que eran más inmediatas cubrir. Eso fue lo difícil... de tantas que había no sabíamos cuáles escoger...
- I:** ¿Cuáles tendrían que ser prioritarias...
- Aa:** Cuáles, ¡Ajá, cuál es la prioridad! sí...
- I:** Ok; pero ya definido eso, digamos, las que ustedes consideran que fueron prioritarias... ¿Si pudieron plantarse objetivos y metas a desarrollar... durante... su trabajo de prácticas y de servicio, supongo?
- Aa:** Mmm... sí, pero... yo creo que al principio si fue, bueno, yo en lo personal, ... no estoy muy satisfecha con el proyecto que estoy haciendo actualmente... con lo que voy a presentar para mi examen de titulación no estoy conforme, porque creo que me pude haber enfocado hacia otro lado ya que, pues, iniciamos la institución y todo eso, pero hubo muchas trabas que se nos pusieron por parte de algunos maestros que nos atemorizaron, porque al principio nos decían que si nos iban a anular el servicio social porque

estábamos... era como ya tener nuestro propio negocio. Entonces, al principio yo sí tenía miedo hasta de mencionar que había colaborado en la fundación de la institución. Entonces, yo creo que sí me limité muchísimo en lo que pude haber hecho y ahorita, yo creo que nos hemos encontrado a muchos maestros que nos han dicho que simplemente el haber fundado una institución ya es motivo para que ya tengamos hecho nuestro proyecto...

I: Claro...

Aa: Porque nuestro proyecto no nada más lo vamos a plasmar en papel, si no que ya lo tenemos materializado, entonces, como que sí me limité mucho y me límite en la forma de hacerlo, igual que lo que están haciendo mis otras compañeras. Creo que mi proyecto no va a ser el resultado de lo que realmente tuvimos que hacer; por ese temor que nos metieron algunos maestros, no todos, al decirnos desde un principio que nuestro proyecto nos lo iban a... no iba a funcionar y que nos iban a anular nuestro servicio social porque estábamos percibiendo dinero...

I: Ah, esto es... o sea, ¿La causa era que porque percibían salario?

Aa: Ajá... que porque no...

I: ¿Qué eso podía anular el servicio social?

Aa: Sí... (Risas)

I: Eso no... no...

Aa: Sí...

I: ...no es del todo cierto. Quiero decir, ahí valdría la pena revisar la normatividad, pero hasta donde yo entiendo, el hecho de cobrar... más si es en una situación de ese tipo, como ustedes que están en una zona marginal, crean un centro, etc., pues el hecho de percibir salario no tiene absolutamente nada que ver, pero bueno; de todas maneras, ojala que esas limitaciones que la universidad en su momento te pudo llegar a poner, digamos, ... no hayan impedido que tú desarrollaras las competencias para que lo puedas aplicar en otros contextos.

Aa: Ajá...

I: Que valga saliendo de la universidad...

Aa: Sí...

I: En ese sentido, ¿Tú si crees que lo puedes hacer ya cuando estés titulada, digamos, egresada de la universidad?

Aa: Pues sí; creo que si lo pudimos hacer siendo estudiantes, con mayor razón ya siendo profesionales.

I: ¿Fue una buena experiencia?

Aa: Sí... muy buena.

I: Bueno, entonces con todo y que fue difícil que ustedes pudieran detectar cuál eran necesidades prioritarias, si pudieron definir objetivos y metas... cómo les fue con esta parte de diseñar el plan

de acción para la intervención, articulando pues todo eso que estamos diciendo, lo que tendría que ver con niños, qué estrategias didácticas con los niños, cuáles estrategias de trabajo con padres y cuáles en relación a la mejora, pues más que mejora fue la institucionalización de todo lo que tenía que ser la gestión.

Aa: Sí, pues igualmente yo creo que también, como eran muchas las necesidades, se tendría que haber trabajado con padres, con personal de la institución, con directivos de la institución y con los niños, pero... bueno; en lo personal mi proyecto no fue así. Únicamente tomé a los niños como parte de mi proyecto, por lo mismo; porque los padres no tienen disposición para colaborar en un proyecto de este tipo, por el tiempo, sobre todo. Y pues en lo institucional, también al final, bueno, ya al momento de aplicar, de diseñar el plan de acción, no se tuvo la disposición por parte del personal ni del directivo para aplicar el proyecto. Entonces, por tal motivo, nada más apliqué en mi plan de acción, digamos... acciones didácticas, no de lo institucional ni con trabajo con padres.

I: ... por las mismas limitantes de la institución?

Aa: Sí, por las limitantes de la institución.

I: Bueno, en este caso entonces, para dar seguimiento y evaluar aprendizajes de los niños, la participación de padres en apoyo a los mismos y los cambios en la actitud institucional que facilitarían esos aprendizajes, haciendo uso de técnicas e instrumentos e indicadores pertinentes para cada paso.

Aa: Sí, también (lee en la pantalla de la computadora)

I: ¿Crees que la universidad les dio elementos para poder hacer eso?

Aa: ¿La evaluación?... Pues ahorita es en el proceso en el que yo estoy en mi proyecto y sí se me está haciendo un poco difícil, en la parte de evaluación, del seguimiento ... bueno, ya para evaluar los aprendizajes de los niños, para evaluar los resultados de mi proyecto sí se me está haciendo un poco difícil. Pero es resultado otra vez de las limitantes que vienen desde los centros apartados, de que no hay mucho apoyo con los padres y creo que hubiera sido más fácil evaluar en conjunto a toda la institución, no solamente a los niños... eso es lo que... Pero la universidad sí nos da las herramientas para... para alcanzar esta competencia...

I: Bueno... si trabajaste con énfasis en los niños, digamos... ¿Crees que la universidad te dio elementos para crear ambientes de aprendizaje que facilitan la apropiación de valores y manifestación de actitudes de convivencia armónica entre los miembros del grupo de trabajo, en este caso nada más los niños...

Aa: Ajá

I: ... porque no tuviste oportunidad de trabajar con adultos, porque la distribución del mobiliario, los recursos didácticos como la organización del grupo y el tiempo para desarrollar las actividades, promueven esos objetivos que tú te propusiste alcanzar con los

niños?

Aa: Sí... también fue una parte donde se tuvo que intervenir, en diseñar estrategias para que ver con qué material, con qué contaban dentro de la estancia, y se aprovechara. Fue también parte de eso; creamos el ambiente de aprendizaje de toda la institución, también se tuvo que hacer eso y... creo que sí, al final cumplió con el objetivo, pues, que era mejorar la parte que quisimos... bueno, en lo personal, que yo quise para cumplir con mi proyecto de intervención... sí, se cumplieron.

I: En el entendido de crear un buen ambiente de aprendizaje para los niños...

Aa: Sí... Ajá, sí...

I: ... con los recursos que tenían...

Aa: Sí, bueno con los recursos que teníamos... sí; sí se cumple con este objetivo y la... la universidad sí dentro del currículum maneja materias para crear ambientes de aprendizaje adecuados para los niños.

I: Vale. Bueno, esto tendría que ver más con la parte de la competencia que es: ofrecer asesoría, ¿crees que en el contexto en el que trabajaste fue posible que tú, digamos, demostraras que puedes ofrecer asesoría sobre cómo mejorar la práctica de, en este caso, de educadores y los administradores de la estancia?

Aa: Sí

I: ... así como la mejora de los mecanismos de participación de los agentes educativos?... crees que la universidad te dio herramientas para poder hacer eso? ¿Para ofrecer asesoría, en esos aspectos?

Aa: Sí, porque... como es una institución de nuevo...

I: ... de nueva creación

Aa: de nueva creación, sí, pues en cierta forma nos convertimos hasta en psicólogas y asesoras matrimoniales, en todo porque... consejeras matrimoniales y de todo hacíamos. Los padres de la institución al ver que sus hijos iban a estar atendidos por profesionales, pues nos daban esa importancia... y se acercaban con nosotros para pedirnos consejos sobre cómo... si su hijo hizo un berrinche, por qué lo hizo, qué podían hacer... nos pedían consejos sobre cómo alimentarlos, qué se les daba ahí y que podían hacer ellos para ... qué hacíamos nosotros para que comieran las verduras en la estancia y qué podían hacer ellos...; con las administradoras pues también, se les dio como una plática de inducción, digamos, para que ella tuviera, la persona encargada, tuviera noción más o menos de cómo podía trabajar con los padres, cómo podía ganarse su confianza y que, pues, les diera confianza de dejar a sus hijos en la estancia; o sea, fue muy enriquecedor trabajar en una institución de nueva creación, porque creo que... esta competencia no se cumple tanto... por ejemplo, mis compañeras que estuvieron en otras instituciones donde ya hay tal

vez una asesora pedagógica o no sé, este... aquí en la estancia, en mi experiencia sí fue muy enriquecedor y la universidad sí nos da estas herramientas. A parte, al estar en contacto durante las prácticas con los maestros, pues había veces que teníamos alguna experiencia o algún problema que no estaba a nuestro alcance resolver o no sabíamos, se lo comentábamos a alguno de los maestros de la universidad y ellos nos daban algunas estrategias que podíamos hacer para resolver el problema o la situación, entonces sí; la universidad sí nos da las herramientas y en lo personal si lo pude...

I: Llevar a cabo...

Aa: Sí lo pude llevar a cabo... sí.

I: Bueno, creo que ya también mencionaste esto. Al ser de nueva creación... ¿hubo necesidad de diseñar y desarrollar procesos de mejora en la gestión institucional encaminados al logro de los objetivos del programa, en este caso de educación inicial, que manejan las estancias de SEDESOL?...

Aa: Sí. Creo yo que el programa de SEDESOL pues tiene mucho que mejorar, porque en general no maneja ningún programa; o sea, las estancias fueron creadas para que los niños estén ahí cuidados, nada más, para que los entretengan, pero en realidad no hay ningún programa ni que deban decidir las docentes de la institución, en ninguno de los casos; y pues, sí, creo que debe mejorarse esa parte. Lo que fue el programa de educación inicial, en lo personal, nosotros lo que hicimos fue enseñarles un poco a las encargadas de cada una de las salas de la institución; que leyeran el programa de educación inicial que maneja la SEP y de ahí mismo planear sus actividades. Pero en sí, la institución no tenía ningún programa; no se debía manejar ningún programa, o sea es únicamente para que cuiden a los niños, es meramente asistencial.

I: O sea... en las estancias de SEDESOL, ¿Es un problema de la institución?...

Aa: Sí...

I: ¿Conciben solamente las estancias como, ahora sí que como guarderías?

Aa: Sí, como guardería, sí; o sea, no son estancias, son guarderías nada más. Entonces, no maneja ningún programa, no se maneja ningún programa. Ya en la institución, pues porque nosotros iniciamos con las planeaciones, más o menos les dimos una noción de cómo planear, de para qué servía, de que es más fácil tener a los niños con actividades diseñadas que tenerlos todo el día a lo que se ocurriera. Entonces sí; es un problema que viene pues desde SEDESOL porque no se planeó bien la forma de manejo de las estancia

I: Exactamente...

Aa: Únicamente...

- I:** En tu opinión, la parte educativa está descuidada
- Aa:** No... más bien, no hay parte educativa... Sí.
- I:** Bueno, seguimos. Ésta se refiere a que si crees que la universidad les dio elementos para ser competentes, para realizar gestiones, conseguir servicios y apoyos de otras instituciones, organismos... en aras de alcanzar los objetivos en el programa de SEDESOL en este caso, porque no hay programa educativo de educación inicial.
- Aa:** Pues sí, igualmente, tenemos nosotros como interventoras, esa competencia, de poder orientar a los padres vía institución, de hacia dónde dirigirse dependiendo de la problemática que se presente dentro de la institución. Y la universidad sí nos da esas herramientas también.
- I:** O sea, ¿para que los padres pueden hacer las gestiones o ustedes hacen directamente gestiones? O ambas...
- Aa:** Pues en algunos casos ambas, porque hay algunas de las veces que los padres no... algunos de los padres no tenían un nivel...
- I:** ... Educativo...
- Aa:** ...de educación alto. Entonces, la mayoría no son profesionistas. Entonces, se les comentaba dónde tenían que dirigirse dependiendo de alguna problemática que se presentara, entonces ellos no sabían si se tenía que asistir con ellos y hacer directamente nosotros las gestiones. Pero algunos de los casos, pues nada más, había... eran preguntas que se nos hacía, o alguna sugerencia que nos pedían los padres de a dónde podrían dirigirse, y nosotros les comentábamos, investigábamos; y también por parte de los asesores de la universidad se daba orientación a los padres y ellos mismos hacían las gestiones.
- I:** Bueno, pues esas serían todas las preguntas. Y ésta; comentábamos al inicio; Si quieres exponer alguna propuesta para mejorar la formación de los interventores de educación inicial de la UPN. A partir de tu propia experiencia, ¿Tienes alguna propuesta que permitiría mejorar la formación?
- Aa:** Sí, pues; en lo que mencionaba, que se nos limitó mucho al inicio de nuestro proyecto. Entonces, creo que a las generaciones futuras de interventoras, sobre todo en educación inicial se les debe inculcar más, que no solamente pueden intervenir en el campo formal de la educación inicial sino que en el campo de la educación no formal hay muchas instituciones que necesitan de nuestros conocimientos como interventoras en educación inicial, son muchísimas las instituciones que no tienen una orientación y pues que necesitan lo que nosotros sabemos.
- I:** Ok...
- Aa:** Sí
- I:** Sería solamente esa parte. Digamos que hubiera más apertura por parte de los maestros de la universidad para que ustedes puedan

incursionar en otras instituciones (simultáneo con entrevistada)... o en otros (afirmación)... para, para poder trabajar con los niños.

Aa: Sí, porque cuando comentábamos con las asesoras el proyecto que nosotros teníamos, alguna de las asesoras llegó a decirnos que esos programas eran fugaces, que tal vez hasta quedábamos incompletas en nuestro proyecto, porque había instituciones que desaparecían al cambio ...

I: ... al cambio de sexenio...

Aa: Sí, al cambio de sexenio o que ya no se les daba el apoyo y las madres de familia encargadas de las estancias pues decidían cerrar. Entonces, estábamos titubeando entre entrar al programa o no entrar. Entonces, yo creo que también es, por parte de los asesores, que haya más apoyo y que vaya más con las personas que quieren iniciar algún proyecto como el que nosotros iniciamos, que sí se acompañen más de los asesores y que no nos hagan a un lado y que nos tomen en cuenta también.

I: Ok...

Aa: Sí.

I: En relación al plan de estudios, ¿Harías alguna propuesta?

Aa: Sí, que se revise bien el plan de estudios, porque hay algunas materias que no... algunas competencias que vienen en alguna de las materias y que las vemos ya cuando, no que no nos sirvan para nada, sino que ya las pudimos haber necesitado en otro en otra parte de nuestra formación. Entonces, que se revise bien el ... el plan de estudios y que se ponga una secuencia de las materias, que se revise más eso, esa parte.

I: ¿Lo comentas en términos de las necesidades que sintieron cuando fueron a prácticas o...

Aa: Sí, pero actualmente, estamos llevando una materia, que debimos haber llevado en otro semestre y por diferentes razones no la llevamos; nosotros no nos habíamos dado cuenta. Pero fue, creo error del consejo no revisó bien el plan de estudios de nuestra línea. Entonces, esa materia, creo ahorita, nos amplió el panorama de dónde pudimos intervenir, en otros programas de la educación no formal, en específico.

I: Bueno, pues muchas gracias. Te agradezco mucho que hayas podido colaborar con nosotros mis danzas doctorales (risas) y espero que toda esta información que estás vertiendo, me sea muy útil para poder sacar un buen trabajo de tesis. Y bueno; que sirva también para algo mi tesis para poder mejorar la formación...

Aa: ... mejorar...

I: ... de todas ustedes, Y mil gracias, de verdad por tu...

Aa: Por nada, maestra.

I: ...por tu presencia, Y nos veremos a la vuelta... espero

Aa: Ojala (risas)...

I: y aunque ya estés trabajando, podamos volver a ver. Muchas gracias.

Aa: Sí, maestra... ojala, que bueno; ojala le salga muy bien su proyecto.

I: Gracias.

ANEXO 14: Transcripción de la entrevista a la profesora

Investigadora: Buenos días

Profesora: Buenos días

I: Me da mucho gusto que estés con nosotros, de antemano, mil gracias por tu colaboración. Es una sesión en la que vamos a abordar 12 preguntas que tienen que ver con la formación de las chicas egresadas de la Licenciatura de Intervención Educación Inicial y un poco tendría que ver con qué tanto la Universidad está respondiendo a lo que ellas sienten con respecto a su desempeño ya en el trabajo, en el campo laboral. Las voy a ir pasando aquí en la computadora para que podamos tenerlas a la vista y la intención en platicar sobre esas preguntas.

La primera pregunta: ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son competentes para: este encabezado de las preguntas es exactamente el mismo para todas son competentes para: identificar las condiciones de salud y las de contexto de los niños y niñas que influyen en su crecimiento y desarrollo?

Prof: Yo creo que sí. Ellas en uno de los cursos que están llevando tiene que ver con esta competencia, no solamente hay uno, hay otros más, pero muy específicamente hay uno donde ellas hacen un diagnóstico, donde ellas identifican, donde ellas miden, donde ellas observan índices de desarrollo, de en qué condiciones se encuentran los niños de salud, en cuanto al crecimiento y el desarrollo; se mandan a observar, o sea, ellas tienen un espacio de observación para que puedan hacer uso o puedan ir desarrollando algunas actividades que tienen que ver con esto, con identificar las condiciones de salud y de contexto; claro que sí, en el proceso formativo se dan elementos para que ellas tengan posibilidad de identificar y puedan ser competentes en ese aspecto.

I: Y a partir de tu experiencia en la Universidad ¿qué limitaciones o qué alcances has podido encontrar con respecto a esto que tú estás comentando?

Prof: ...ese aspecto es muy interesante, muy importante. Los espacios se han dado para que las chicas puedan acudir y hacer esas actividades; solo que, quizás, uno de los factores que yo veo que no es muy favorable es que nos vamos a espacios muy escolarizados, bueno en este sentido a lo mejor tiene que ver con otras preguntas posteriores ¿verdad? pero nos vamos a situaciones donde las condiciones de los niños son casi óptimas y pudiéramos ir a unos espacios marginados, pudiéramos ir a unos espacios donde los niños realmente tuvieran otro tipo de condiciones para poder influir, poder intervenir, pero si esta pregunta tiene que ver con que si la formación responde a identificar, sí pero no nos vamos a situaciones donde hay mayor problemática, nos quedamos donde las condiciones son más favorables; creo que ahí, nosotros por parte de la Universidad, no

hemos abierto los espacios para ellas, o que los alumnos acudan a esos ámbitos no tan favorables; creo que es una gran tarea que nos toca hacer; y además que es un aspecto que tiene que ver un poco con lo médico, con la situación médica, biológica y como que tenemos también la idea, los maestros y las alumnas, de que tiene que ver más con lo pedagógico y no tanto con la parte médica aunque es un elemento importante del crecimiento y desarrollo de los niños y sobre todo a esa edad, entonces quizás necesitamos buscar maneras de llevarlos a otros espacios y darle todavía una mayor carga de importancia a ese aspecto que es un elemento más de desarrollo, no irnos mucho a lo psicopedagógico, sino las condiciones de salud tienen mucho que ver para que los niños puedan seguir aprendiendo, puedan formarse desde pequeños.

I: Vale, bueno la siguiente, con el mismo encabezado: ¿Responde la formación de las egresadas de la LIE-EI de la UPN a los requerimientos de su desempeño laboral en cuanto a que son competentes para: seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el estado de salud y la evolución psicopedagógica de los niños y las niñas para detectar necesidades de intervención educativa?

Prof: Claro que sí, yo creo que es donde más hemos intervenido nosotros a nivel de Universidad con las mismas alumnas; Una de las competencias importantes de la LIE y claro, en particular de la Línea de Educación Inicial tiene que ver con elaborar un diagnóstico, con ir al espacio, al ámbito para poder ver qué está pasando ahí, cuál es el estado actual de las cosas y en la parte de salud y de evolución psicopedagógica, es un gran avance lo que hemos hecho con las alumnas; ellas elaboran los instrumentos específicos para ver cuál es la situación psicopedagógica de los niños, retoman el de educación inicial escolarizado, una evaluación ya muy determinada, muy estandarizada; elaboran otros instrumentos con elementos que no tienen estos instrumentos y los aplican; ellas pueden, de lo que hay, seleccionar y diseñar otros ítems, otros aspectos que no consideran los que ya están hechos y lo aplican. En este aspecto creo que sí hemos avanzado todavía más, porque cada diagnóstico que se presenta para hacer su Proyecto de Desarrollo Educativo y titularse, tiene que llevar un diagnóstico sustentado en los instrumentos y en la información que estos instrumentos dan para validar una intervención, o sea, para detectar las necesidades de intervención; creo que esto no puede dejar de estar, de hacerse, se está haciendo mucho, creo que en esto, sí puedo decir que estamos bien. Solamente sí quiero decir algo, a lo mejor sí que nos falta eso, y los maestros creo sí tenemos que pensarle; creo que debemos ser más creativos en esa parte de la evolución psicopedagógica; se ocupan mucho, por los espacios en los que están las alumnas, que son escolarizados, retomar la misma prueba que tiene la misma institución o la que tiene la Dirección de Educación Inicial, pero falta, creo que ahí no hemos retomado algunas cosas más; falta, aunque

ellas diseñan cosas que le hacen falta, creo que tenemos que verlo con más profundidad

I: ¿en qué sentido?

Prof: En el sentido de diseño del instrumento porque hay unos elementos dentro de esa evaluación psicopedagógica [de la SEP, 1992] que ya no son tan válidos, o sea, creo que tenemos que cuestionar los mismos instrumentos de evaluación psicopedagógica y las alumnas lo retoman mucho, como algo dado, y creo que nosotros tenemos que analizarlo junto con ellas para ver si ya en la actualidad tiene validez y crear otros nuevos, hablo del instrumento como tal...

I: ...referido específicamente a la evaluación psicopedagógica...

Prof: ...a la evaluación psicopedagógica, porque ellas lo toman tal cual, porque la institución lo ha hecho, porque la Dirección [de Educación Inicial de la SEE] la tiene, y porque es válida; pero creo que nos falta a los maestros ir con ellas, analizar más detenidamente qué es lo que se está evaluando de la parte psicopedagógica de los niños, y cuál son en sí los indicadores que se están evaluando y pienso que por ahí, podríamos elaborar un instrumento más pertinente a la actualidad...

I: ...incluso, retomando tus respuestas de la pregunta anterior, en el sentido de que también ¿puedan servir para otros ámbitos?

Prof: Claro, claro que sí...

I: Ah!, vale

Prof: Claro, para otros ámbitos puede ser posible; ahí les digo que tiene uno que ser creativo, se puede hacer uso del análisis de la realidad, del conocimiento que tiene de los mismos niños, y poder construir un instrumento nuevo que creo por ahí ya no está respondiendo mucho al propio proceso de evolución en sí que tienen los niños actuales, de crecimiento y desarrollo.

I: Bueno ésta está muy vinculada con respecto a la siguiente. Ésta está referida a: seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el contexto socioeconómico, socioafectivo y sociocultural de las familias de los niños, con la misma intención, para detectar necesidades de intervención educativa? Ahí, ¿cómo han visto esa posibilidad, de instrumentos específicos para indagar sobre los contextos familiar y comunitario?

Prof: Son muy reducidos, estos instrumentos no pasan de tener una información como muy, muy general y a la vez no tan profunda, una información ¿de cuántos hijos hay?, ¿de cuál es la situación socioeconómica cuantitativa?, cuestiones de generalidades. Yo entiendo que no podemos profundizar mucho más; sin embargo, tan solo con esos datos que tenemos muy así, no tan profundos, sí tenemos... hay muchos aspectos sobre todo socioafectivo y sociocultural que están repercutiendo en las necesidades educativas de los niños; creo que este aspecto tiene que ver con aspectos mucho más macro, no ya de familia sino de sociedad, o sea, si

nosotros profundizamos más en esos instrumentos, podemos como tener más elementos, más insumos para poder leer una realidad con mayores elementos, porque no es lo psicopedagógico nada más, son cuestiones de tipo familiar y esto a su vez tiene que ver aspectos más de tipo social; creo que en relación a los instrumentos, no hemos ido con preguntas más esenciales, más en profundidad; creo que ahí sí habría que trabajarle sin llegar a ámbitos de competencia de otras personas de la parte de Trabajo Social, o Psicología, pero sí que nos den elementos que tengan que ver con la parte de intervención educativa, sabemos que la intervención educativa va en todos los sentidos, pero sí nos falta trabajar un poco más sobre este aspecto socioafectivo, y lo podemos ver que existen muchos elementos pero también ver hasta dónde podemos intervenir en ellos; un interventor educativo cuando ve algunas situaciones socioafectivas sobre todo de tipo familiar o de pareja, que están interfiriendo en el niño, o en propio el desarrollo del niño, ¿cómo poder intervenir? Ya sería un proyecto de tipo socioeducativo, no psicopedagógico; entonces ahí, tanto para delimitar hasta dónde hay que llegar con los proyectos es una parte que nos faltaría un poquito definir en el Cuerpo Académico de Educación Inicial y también en cuánto al instrumento en sí

I: ¿en la búsqueda de esos puntos esenciales?

Prof: De los puntos esenciales y de que esto ayuda a tener una mayor mirada, no del problema, de la situación, de las necesidades educativas que se puedan visualizar, entonces esa sería una variable que si no tenemos información al respecto, no de lo más común que observamos, sino de lo que no se ve, de lo que está muy latente en la familia

I: ¿mas en las relaciones y estructura familiar?

Prof: En lo sistémico, por eso tiene que ser todo un enfoque sistémico tendríamos que verlo nosotros, bajo ese enfoque porque es un ámbito más en donde los mismos padres no quieren que entremos a su intimidad familiar, pero hay cosas que observamos pero no nos damos cuenta de qué está pasando realmente y por tal situación, sí necesitamos profundizar un poco más en esa información específica que nos de elementos al respecto para poder detectar una necesidad de intervención

I: Este asunto que tu consideras como puntos esenciales que tendría que ver con las relaciones o la estructura familiar y las relaciones o interrelaciones, hay un curso específicamente que sería el de Familia y Agentes educativos, ¿tú crees que en ese curso se podrían abordar o ahondar más en el diseño de instrumentos para ese tipo de detección de necesidades?

Prof: Yo creo que sí, creo que es el espacio óptimo para eso, para poder analizar con mayor detenimiento ese gran ámbito, su importancia y el diseño y elaboración de instrumentos específicos para poder recuperar información importante yo creo que serían unas buenas actividades que se podrían implementar para que los chicos en ese

curso puedan ir, puedan acudir y diseñen y puedan recuperar información. Creo que es un buen elemento que puede ayudar a que esas competencias puedan ser desarrolladas.

I: Bueno, la siguiente pregunta tiene que ser con seleccionar y aplicar instrumentos de recopilación de información sobre el contexto y los mecanismos de gestión de la institución que le permitirán desarrollar su intervención educativa?

Prof: Sí hay muchos elementos que se gestan a nivel institucional. Si no se tiene una mirada mucho más amplia del ámbito de intervención como institución, no se puede entender una necesidad muy específica que el niño está manifestando en el aula; se tiene que pensar desde lo que está pasando a nivel institucional, no solamente, cuál es el diagrama de organización, y de la historia de la institución, ni como es la estructura, ni qué materiales hay, o sea, no solamente son cuestiones de eso; creo que la aplicación de instrumentos que se está tratando de que los alumnos vayan y recuperen información a nivel institucional tienen que ver con la propia dinámica de la institución, a nivel de ver qué está pasando como colectivo. Ahí, en lo particular, si quiero comentar que últimamente le hemos dado más importancia, pero no se ha concretado en los propios instrumentos; en esta parte nos seguimos quedando en la cuestión de forma, en la cuestión de información muy de qué tiene la institución, qué recuperamos del director o del maestro de grupo o de cosas que observamos pero no de lo que está latente como institución que no es vista, qué está pasando a nivel de la gestión institucional, gestión de los aprendizaje, en gestión de la propia preparación de los maestros o de los educadores, de los agentes educativos, en la propia relación interpersonal que tienen, como colectivo, hacia dónde van; porque sí se tiene la misión, la visión, la planeación estratégica que se da cada año o dos años, según lo plantea cada institución, pero de manera ya dada, es una información que se tiene del ámbito de intervención, pero no de lo que se está gestando en ese momento de intervención. Ahí hay muchos elementos de cuestión de ideología, de cuestión, inclusive de la misión si la hacen suya o no más está escrita, la visión igual, está escrita pero que pasa con la propia actitud y con la propia manera de desarrollarla en la cotidianidad. Creo que ahí, en cuestión de instrumentos como que ir orientando a los alumnos a que recuperen esa información que solamente se da cuando ellos están en la institución que ellos puedan ser observadores, que puedan investigar esa parte de lo que está pasando a nivel institucional, no de lo que ya está, sino de los que se está dando en una perspectiva más del devenir no del futuro o del presente, es como una perspectiva de lo que se está dando en ese momento que puede ayudar mucho a poder explicar en los niños ciertas situaciones, o en los maestros inclusive

I: ...o en los padres

Prof: ...o en los padres. Entonces, tener esa habilidad y ese conocimiento sobre el contexto a nivel más amplio me permite ir entendiendo cuál

es la actitud también de la comunidad educativa, tanto de niños, como maestros y como padres de familia. Entonces, creo que en esa parte nos interesa, requerimos tener mayor trabajo para empezar a diseñar desde otra perspectiva los instrumentos

I: Vale. Bueno está referida a las tres anteriores, nada más que en este caso, si las chicas son competentes para hacer uso de herramientas informáticas para procesar y sistematizar la información recopilada, a fin de integrar el diagnóstico de su proyecto de intervención?

Prof: Sí, sí hacen uso de herramientas informáticas, creo que esto está evidenciado en sus proyectos de desarrollo educativo. Los presentan haciendo uso de las barras, diagramas, tablas, etc., Su propio proceso de sistematizar la información, lo presentan de esa manera, hacen uso de herramientas informáticas, creo que en eso sí.

I: En este sentido tú si consideras que la Universidad responde a que las chicas sí son capaces de...

Prof: Claro, son capaces; también tienen cursos optativos de informática, de computación y hay un centro de cómputo donde también se le dan los elementos para hacer uso del equipo, creo que en eso no hay mucho que trabajarle.

I: Bueno, tú decías que las chicas en un principio que recuperan información, a través de ciertos instrumentos sea de los niños, del contexto familiar e incluso a nivel institucional. En este sentido, teniendo esa información, las chicas son capaces de definir los objetivos y metas de su proyecto de intervención educativa para satisfacer las necesidades detectadas?

Prof: Sí, sí son capaces de definir los objetivos; metas no específicamente las trabajamos, entiendo que son más cuantitativas, pero básicamente los propósitos u objetivos como estén planteados, ellas sí llegan a elaborar cuáles son dentro de su proyecto de desarrollo educativo

I: ¿Cuál es el referente que utilizan por ejemplo, para plantear esos objetivos? Los objetivos hacia los niños o los objetivos hacia los padres o...

Prof: ...es que hay un proceso dentro del diagnóstico; ellas para elaborar los objetivos, ellas se basan, se sustentan en los resultados del diagnóstico; toda la información se organiza, se sistematiza, se analiza, se interpreta y se dan resultados, ¿cuáles son esos resultados? Los resultados son las necesidades detectadas que son prioritarias o que son analizadas prioritariamente ¿cuál de todas las necesidades que el Centro tiene, va a atender?; entonces ahí hace un análisis para determinar cuál es la más prioritaria de las necesidades en la que hay que intervenir; entonces todo ese procesito es la base para elaborar los objetivos de su proyecto.

I: Me refería también, por supuesto me supongo que el diagnóstico es el sustento, pero como referente ¿toman en cuenta el Programa de Educación Inicial de la Institución, toman en cuenta ...tu hablabas de

la misión y visión de la institución, toman en cuenta las normas y políticas de la propia institución a la hora que definen los objetivos?

Prof: Tienen que tomar en cuenta todo para poder elaborar su diseño, esto ya está enfocado al diseño de intervención ¿no?

I: Claro

Prof: Bueno, para poder elaborar, yo le llamaría la propuesta de intervención porque proyecto es todo, esta partecita se está refiriendo a la propuesta específica de intervención, ellas tienen que hacer uso de las competencias de diseño, es diseñar, pero para diseñar tiene que tomar en cuenta la parte institucional del Centro, la información del grupo específico de niños de la sala, de los padres, de los propios agentes educativos que laboran en el centro y de la necesidad muy específica que va a atender y bueno, de hacer uso, de redactar los objetivos de tal manera que sí puedan llegar a lograrse; ahí tiene que pensar, se trata de que ellas alcancen a ver la pertinencia de los objetivos y la viabilidad; o sea, de ver si en realidad esos objetivos que están pensando son viables, son posibles de realizarse y además si son pertinentes, adecuados y para poder hacer esto con estas dos características, yo necesito conocer todo lo que en el diagnóstico se reflejó, tanto a nivel Centro, maestros, padres de familia y los propios alumnos; entonces, ahí hacen uso ellas de movilidad de pensamiento, de integración de saberes de integración de información para poder concretar un objetivo y poder decir, “sí se puede hacer este”, “sí se diseña este con base en esto”, porque no es lo que uno quiera, es lo que la realidad también le vaya diciendo por donde sí puede ser y donde no puede ser, entonces sí, este un momento muy importante, es un momento muy importante porque si no hacemos ese procesito de relación, o sea, sino hacemos uso de esos conocimientos y de las propias estrategias de diseño, no llegamos a concretarlo y a veces estamos en una situación muy irreal pensando que es posible y no va a ser posible, entonces hay que cuestionar en esos momentos, “a ver, tienes este propósito planteado ¿con base en qué? ¿por qué? ¿para qué? ¿se logra en tiempo? ¿con quién lo va a hacer?, etc., entonces, ya entramos a la planeación muy específica de su propuesta

I: Tendría que ver con..., sí, te adelantaste un poco, porque sería diseñar el plan

Prof: Sí, sí

I: que es la siguiente pregunta: son competentes para diseñar el plan de acción para su intervención educativa, articulando coherentemente las estrategias (didácticas, las de trabajo con padres y de mejora de la gestión institucional), a fin de alcanzar los objetivos y cumplir las metas de su proyecto? En este sentido ¿tú consideras que sí lograr articular?

Prof: Ha sido...

I: Para el diseño

- Prof:** Ha sido...sí lo logran, pero sí hay en su proceso de formación, y es una evaluación que yo puedo hacer en este momento inclusive que yo he estado pensando, que es uno de los puntos más débiles que tenemos.
- I:** ¿Por qué dices en este momento?
- Prof:** Porque ahorita estoy con 8º semestre,
- I:** ¿qué estás impartiendo
- Prof:** Seminario; desde 7º y 8º que lo retomé, y desde 7º que era la última parte en la que ellas tenían diseñar, que empezaron a diseñarlo, y explican, hacen, van y elaboran, pero cuando ya presentan a uno el diseño, no se logra tan fácilmente; entonces, yo me he preguntado ¿qué está pasando en su formación?, no hablo desde 7º y 8º, hablo desde antes...
- I:** ...¿antes, incluso de entrar a la Universidad?
- Prof:** Antes desde que empiezan su formación ¿qué tantos elementos les estamos dando para el diseño? para que realmente hagan un diseño muy congruente; un diseño muy cuidado. Y de repente me da la impresión, además con elementos, que ahí es dónde nos falta un poquito más de trabajar con ellas desde los otros cursos, porque ellas tienen un curso, y eso es donde yo no veo la pertinencia de ese curso, lo tienen en 7º semestre el de "Planeación..."
- I:** Planeación y Evaluación Institucional
- Prof:** Sí, sí, y tienen otro de Programación y Didáctica de la Educación Inicial pero lo tienen hasta el 7º lo tienen, creo que... lo que nosotros hicimos fue adelantarlo para que lo cursaran en 6º para que tuvieran elementos de tipo didáctico porque ya se iban a las prácticas, a hacer el servicio social, e iban a hacer uso de otras situaciones de tipo metodológico, adelantamos el curso, pero creo que hay mucho que trabajar en esa parte del diseño (se acaba la cinta)
- I:** Perdón, tuvimos que cambiar la cinta. Retomando lo que estabas comentando, decías que habría necesidad de ver de qué manera se lograría articular las estrategias de manera más coherente y proponías algunas cosas. ¿puedes continuar, por favor?
- Prof:** Claro. Dentro del diseño hay varios elementos que ellas, en su formación, a lo largo de su formación profesional, ya concretarlo, sobre todo hacer un plan de intervención; en 7º y 8º es donde uno ve las debilidades de la formación y una de las que yo veo más débil es el diseño, porque ahí tiene que definir bien cuáles son las estrategias, cuáles son las actividades, la secuencia de la actividad para que sea lógica, congruente y se llegue al propósito; cómo colaborar institucionalmente si los agentes educativos van a intervenir o nada más ellas, con padres, etc., entonces, sí considero que ahí...trabajar las estrategias, o sea, esa parte metodológica es la que considero que necesitamos un poquito profundizarla más como Cuerpo Académico también y con ellas, porque creo que es la que menos se desarrolla, vimos que hay mucho psicologismo en el propio proceso

de formación, en el propio diseño de la Licenciatura en la Línea de Inicial, pero en el transcurso y cotidianidad del desarrollo de los cursos, hemos tratado de darle peso a lo metodológico y a lo didáctico, pero aún estamos viendo las deficiencias que no hemos logrado estabilizar un poquito en esa parte...

I: ...y una estrategia que han encontrado es adelantar cursos para que las alumnas tengan herramientas

Prof: Sí

I: ¿alguna otra estrategia que hayan utilizado para digamos para ir complementando eso que necesitan para servicio social, las prácticas, además de adelantar cursos?

Prof: Bueno, hacer uso, de la parte de prácticas, por ejemplo en el 6º semestre que ya se hacen prácticas, desde ahí se ha implementado que ya ellas diseñen, que ellas mismas empiecen hacer su propia planeación de prácticas, que ya las dejen hacer y hagan uso de ello, para que ya cuando sea todo el proceso diagnóstico y pueda determinar las necesidades educativas de mejorarse, puedan ya tener un plan mejor, porque ya tuvo acceso a su ámbito donde ellas van a intervenir, hubo la posibilidad de mejora, y sobre todo, más intencional, no yéndonos mucho a lo que nos está diciendo el programa de intervención, si no que nosotros le estamos dando ya una interpretación y una intencionalidad muy específica en el sentido de darle esa reorientación un poco más metodológica; darle a ellas, ponerlas en situación de diseño para que puedan hacer uso de ello; hemos hecho una adaptación curricular tratando de orientarlas más hacia la parte de diseño, aunque no lo diga el programa del curso, que nosotros implementemos actividades que tengan que ir allá, es una adecuación que hemos hecho.

I: Bueno, es un poco la continuidad, si son capaces de definir metas y objetivos y diseñar un plan de acción, la siguiente sería si son competentes para dar seguimiento y evaluar los aprendizajes de los niños; la participación de los padres en apoyo a los mismos; y los cambios en la gestión institucional que los facilita, haciendo uso de las técnicas, instrumentos e indicadores pertinentes al caso?

Prof: En la parte de evaluación, sí se hacen procesos evaluativos, tanto en el diseño de la propuesta de intervención, cómo se va a evaluar la propuesta como al final de todo el proyecto, o sea, qué percibieron, cómo lo vieron, pero seguimiento específico de los aprendizajes de los niños, sí se hace; hemos tratado de que ellas, mediante el proceso de observación cotidiana que lleven una guía de observación de indicadores, lo que está pasando, no en la elaboración del diagnóstico, eso ya pasó, sino en la cotidianidad, en el desarrollo del curriculum; cuando ellas ya están desarrollando su propia propuesta de intervención se les ha orientado a que lleven ciertos instrumentos que les permita evidenciar o que les permita observar que es lo que está pasando en el proceso ya del desarrollo de su propuesta, en el diseño se hace esa parte; cuando se diseña la

propuesta se dice “hay que diseñar el proceso o el mecanismo de evaluación y qué instrumentos me van a ayudar a ello”; uno es la observación bajo esa observación participante o ese tipo de instrumentos, o pueden ser las propias actividades, los productos que los niños van haciendo, los productos que los niños van entregando, no solamente la observación, si no las evidencias mismas y productos que los niños van teniendo, además al término de la actividad, o al término del desarrollo de la propuesta de intervención, también se evalúa a padres y agentes educativos, a las propias educadoras en relación a los procesos que se siguieron con los niños en la intervención, en la propuesta de intervención educativa; entonces, no solamente es antes, si no también es durante y también después; esos momentos si los consideramos para evaluar los aprendizajes de los niños, porque yo les digo: “vamos a comparar; vamos a ver cómo estaban los niños antes en estas situaciones, qué paso durante el proceso y qué paso al término de., como resultados”; entonces yo creo que esos elementos si se cuidan, tratamos de que sí sea lo más, al mismo tiempo, lo más objetivo posible, en cuanto los instrumentos y la información

I: Tú dices que hay observación ¿registran de alguna manera esas observaciones?

Prof: Sí, sí las registran; llevan una observación participante, un instrumento que les permite estar atentos a lo que está pasando, ellas tienen que tenerlo a la vista; en el momento en que están trabajando, ellas tienen que tener a la vista su instrumento y antes saber qué es lo que va ir evaluando, bajo qué indicador para que cuando se desarrolla el proceso y estén dentro de los que es el desarrollo curricular, ellos vayan viendo y hagan notas ahí y hagan uso del registro, registrar en el momento dado lo que está pasando, es decir, si el instrumento no lo tenemos como un elemento para el registro en el momento, después, en la noche en casa, o ... , es muy diferente, es ya es una interpretación tan diferente; eso también es un elemento que aunque uno lo diga, las chicas no lo hacen, lo hacen cuando están conscientes de lo que están haciendo, pero cuando uno les pregunta “a ver, tu instrumento”, “a ver lo hiciste hoy...ay, no alcancé a sistematizarlo”; lo pudo haber hecho en el momento, pero analizarlo y sistematizarlo pues todavía no, como que dejan un poco más de tiempo para eso, pero la idea de orientación de nosotros hacia ellas, es que sí tienen que tener, no como control, pero sí una manera de regular, de ver y de registrar lo que va pasando; creo que ese es un momento crucial

I: Bueno, ésta también guarda relación con lo que estabas diciendo: crear ambientes de aprendizaje que facilitan la apropiación de valores y la manifestación de actitudes de convivencia armónica entre los miembros del grupo de trabajo (niños o adultos) porque la distribución del mobiliario y los recursos didácticos, así como la organización del grupo y del tiempo para desarrollar las actividades, promueven los objetivos que se pretenden alcanzar?, ¿son

competentes para esto? ¿la formación de la Universidad sí procura, digamos, promueve este tipo de...?

Prof: Claro que sí. Cuando se hace el diagnóstico se ve, se observa o ellas se informan cómo es el ámbito áulico, cómo está organizado, no solamente el mobiliario, o se manejan los tiempos ni cuál es la organización que hacen las maestras del grupo, etc., no solamente es en ese aspecto; se recupera cuando ya a ellos les toca hacer,

I: ...cuando ya están desarrollando su propia propuesta...

Prof: ...cuando están con su propio programa, se hace énfasis en que haya una variedad, varias maneras de organizar a los niños, de que el mobiliario sea lo más adecuado a la actividad, si la actividad es en grupo, bueno cómo se van a ubicar las mesas, si es individual, de qué manera, si es un cuento, quizá todos en el piso, que hagamos uso bueno del ambiente en el que estamos, no solamente de tipo físico, del mobiliario que existe, de los recursos, sino también del ámbito emocional, de la parte de relación interpersonal con los niños, toda esa empatía que hay que hacer con los niños, y cuál es ese ámbito o ambiente emocional y social que se tiene crear en el grupo; sí se cuidan esas partes, pero sí entiendo a nivel de orientación, ya cuando uno...yo no he tenido la posibilidad de irlos a observar, pero por parte de la maestra de Prácticas, que es la que tiene que estar ahí, ella es la que, en el momento preciso, si no hay este tipo de manifestaciones de las chicas en crear ese ambiente, bueno, las orienta hacia ello ¿sí?, pero sí, no es un ambiente pensando sólo en la parte psicopedagógica, sino en la parte psicoeducativa y psicosocial, que es lo que manifiesta también lo que es crear ambientes de aprendizaje. Lo que está alrededor de crear un ambiente de aprendizaje es que no es solo lo que está físicamente - los mobiliarios, los materiales didácticos-, sino lo que uno puede crear a partir de lo que hay, los propios sujetos, los propios niños; crear un ambiente de confianza, y sentirse libre de expresar lo que consideran, que el maestro, o el interventor o interventora educativa pueda pensar en diversificación de actividades, organizar binas, individual, equipos, grupal, o sea, crear un ambiente de aprendizaje, inclusive, ellas tienen todo un curso que se llama así, en su propia formación, muy específico; pero, también acá, cuando ya empiezan a concretar su propia propuesta en el ámbito en el que van a intervenir, se hace uso de ello, se propicia que ellas hagan reflexiones sobre esos elementos que hay que pensar, no solamente en el diseño, sino cuando se está ya desarrollando la propuesta de intervención

I: Bueno. Esta parte tendría que ver con ofrecer asesorías; sería en dos ámbitos: "...sobre cómo mejorar la práctica de educadores y administradores de Educación Inicial- independientemente de la modalidad-, quiero decir, puede ser escolarizado como la experiencia que tenemos nosotros, pero podría ser otro tipo de ámbitos, así como sobre los mecanismos de participación de los agentes educativos vinculados directa o indirectamente en la operación del

Programa de Educación Inicial de que se trate? ¿tú consideras que...

Prof: ...creo que no tanto, en este aspecto de ofrecer asesoría no hemos llegado a desarrollar una competencia donde uno pueda sentirse orgulloso de que se esté desarrollando. Por ahí hay intentos de algunos proyectos y algunos así como muy individuales; los riesgos de las chicas a ir más allá, vamos; la necesidad educativa que en un diagnóstico se puede presentar que se requiera asesoría a nivel institucional y algunas chicas sí lo han hecho. Lo que yo veo aquí, es que no se atreven ellas a hacerlo, solicitan mucho el apoyo de externos; yo entiendo que también se requiere de expertos, pero hasta donde se está desarrollando la competencia de que sean ellas mismas las que ofrezcan la asesoría y no sean sólo gestoras. Ha habido proyectos y muy grandes de ofrecer asesoría a nivel institucional, mejorando la participación de los agentes educativos, ya sea a las educadoras, o ya sea a padres de familia o... (se acaba la cinta)

I: Listo, continuamos

Prof: Muy bien. Ofrecer asesoría no es una competencia que hemos estado desarrollando mucho, pero eso tiene un por qué. Creo que nosotros, tiene que ver con la propia formación de nosotros como propios educadores o asesores de la UPN... A lo mejor nos ha faltado que puedan ellas tener una visión más amplia de ello; nos vamos como a situaciones muy psicopedagógicas, pero no más allá del ámbito muy aúlico. Creo que ellas quizá no se han reconocido, y creo que desde ahí hay que trabajarle, no se han reconocido como interventoras educativas a nivel institucional, sin quedarse en lo aúlico, si no que es ya un compromiso también a nivel institucional o es que también por ser tan jóvenes, ellas no intentan o no se arriesgan a ir con proyectos más amplios, porque la experiencia, el conocimiento de la gente mayor que ellas, ellas mismas se intimidan o se limitan a ir más allá; ahora, cuando se animan, llegan solamente a querer ser gestoras, pero no llegan a que ellas ofrezcan el taller, a que ellas hagan una situación de trabajo con padres, o de que ellas con las propias educadoras hagan cosas, pero ellas

I: ...sin necesidad de apoyarse en otras personas

Prof: Así es, entonces esta competencia sí tenemos que abrirla más, tenemos que desarrollarla más y hacer una gran reflexión de nosotros como Cuerpo Académico todavía

I: Vale. Es un poco lo que estabas comentando: sean competentes para diseñar y desarrollar procesos de mejora en la gestión institucional encaminados al logro de los objetivos del Programa de Educación Inicial que se opera en la institución?

Prof: Sí, sí

I: ¿está vinculado con lo que estabas diciendo?

Prof: Sí, claro, claro, si se desarrollan y sí se diseñan algunos proyectos a nivel de gestión institucional, pero no hay el atrevimiento de ellas

directamente en desarrollar todas las actividades, simplemente sirven de gestoras para promover esos procesos de mejora, pero por medio de otros. Creo que no es solamente así, creo que yo, haciendo una evaluación, no considero, parece espectacular lo que ellas hacen a nivel institucional; yo en lo particular, no estoy tan de acuerdo; yo he cuestionado en decir, “si quieres hacer eso, adelante porque eso es lo que te indica el tu diagnóstico, tu necesidad, pero hazlo tú, desarrolla tus propias competencias, elabora tu diseño de trabajo con padres, haz ese trabajo de planeación” porque no es posible que solamente se gestione y se solicite un tallerista que venga y yo sistematizo. Bueno ese es mi punto de vista, yo quisiera lograr más con las interventoras, que...que...

I: ...que asumieran más...

Prof: ...que asumieran más ese papel y no solamente llegar a gestionar, que ellas tengan un papel más activo en el proceso de intervención

I: Vale. Bueno, esto tendría que ver con los apoyos que se pueden buscar, ¿son competentes para realizar las gestiones necesarias para conseguir servicios y apoyos de otras instituciones, organismos o empresas en aras de alcanzar los objetivos del Programa de Educación Inicial de que se trate? ¿tú has visto esa posibilidad, que las chicas hagan ese tipo de gestiones para apoyar? Una sería, por ejemplo, la de buscar talleristas, como dices

Prof: Sí, sí lo hacen, sí realizar gestiones para conseguir apoyos y servicios de otras instituciones, organismos y empresas; creo que también lo tienen muy desarrollado

I: Pero por lo que comentas, parece que se cargan más en este lado...

Prof: ...sí, sí...

I: ...que al de dar asesoría o diseñar y realizar acciones de mejora institucional

Prof: Sí, sí, son muy buenas gestoras, van a instituciones, tienen buena vinculación con otras instancias, logran los apoyos hasta las constancias también las gestionan, dan sus diplomas y todo lo que implica, creo que sí van más allá de la institución hasta de la gestión en la Universidad

I: Bueno, hemos hablado de muchas cosas, has externado muchos puntos de vista, no sé si quisieras exponer alguna propuesta para mejorar la formación de las y los interventores educativos

Prof: Sí creo que hay mucho que decir, mucho que decir. Desde que se inició la LIE en la Línea de Educación Inicial aquí en la Pedagógica creo que llegamos con una idea, pero creo que ya con tres generaciones, ahora la tercera está por salir, hay mucho que mejorar, muchísimo y creo que una, una mejora que yo tendría que, bueno ahora pienso en dos, en dos mejoras; una tiene que ver con ese compromiso profesional que nosotros como asesores o maestras y maestras tenemos para con las alumnas y alumnos de la Línea de Educación Inicial, tiene que ver con poder tener la apertura a

entender que los que estamos nosotros produciendo, vamos en términos de tener una...una egresada o egresado en esta Línea de Educación Inicial, es un compromiso con la sociedad, no es un compromiso con la escuela, con modalidad escolarizada. Desde nosotros como asesores, no tenemos esa, todos ¿eh? Como Cuerpo Académico estoy hablando, tenemos que tener una apertura o una visión hacia formar o que egresen profesionales que tengan que ver con dar una respuesta a la demanda social. No hemos creado ese tipo de profesionales, nos hemos quedado limitados, nos hemos quedado en la parte escolarizada, los que ya están favorecidos, los seguimos favoreciendo y los que no están, siguen sin atenderse. Lo vimos desde el Diplomado de educación Inicial que estudiamos los profesores, hay una gran demanda potencial de niños que requieren de la atención de un profesional de la Educación Inicial; sin embargo, yo también veo una limitante ¿quién se va a atrever a ir a esos espacios sin asegurar si hay o no hay posibilidad de empleo, pero para ello, digo, necesitamos proyectos más... proyectos donde no nos quedemos en la parte de educación escolarizada, tenemos que abrir posibilidades, pero esto tiene que ver con ir creando un profesional comprometido con están allá, necesitando educación inicial, que no están atendidos y donde se tengan que atrever los alumnos a hacer proyectos más comprometidos pero donde también el gobierno pueda dar posibilidades de empleo a ellos, porque está esa incertidumbre, ¿sí? “Yo me comprometo con la sociedad, hago proyectos socioeducativos que lleguen a esa población, mis esfuerzos estoy dando, pero realmente ¿voy a ofertarlos al gobierno? ¿me lo están dando? ¿o no me lo dan?. Entonces, hay una incertidumbre y “me voy a lo que es más seguro o relativamente seguro, la educación escolarizada, las guarderías, me voy a que me den una plaza, me voy a esta situación de mayor comodidad y seguridad y en espacios más urbanizados y sigo dejando la gran problemática a nivel mundial, nacional, estatal o local”. Ese profesional con compromiso para una sociedad que realmente requiere de él, no lo estamos dando porque desde nosotros, asesores no tenemos esa visión, porque también nos encajonamos a lo que..., pues si no están las posibilidades, no se puede dar; pero podemos crearlo; se necesita, se necesita, no solamente el compromiso profesional, sino también ir creando vinculaciones interinstitucionales con el propio gobierno para ver qué tanto nosotros podemos hacer proyectos que les puedan interesar a ellos, a las propias instituciones gubernamentales donde puedan asegurar más el empleo a nuestros alumnos y que por ahí puedan trabajarle

I: Bueno, esa es una de las propuestas, hablabas de dos...

Prof: La otra propuesta tiene que ver con la eficiencia terminal. Tenemos tres generaciones, estamos luchando porque esta generación en tiempo y forma termine y se titule, pero ya van dos generaciones donde ni... la segunda va en un 50% , pero la primera tenemos un 25% de titulación. Eso también tiene mucho que ver; nosotros

tenemos que hacer que desde 6º semestre con ese gran programa que se relacionó, se integró servicio social, prácticas y la propia titulación, desde 6º, 7º y 8º creo que ya es suficiente para que ellos en tiempo y forma, en junio se titulen y no quedar ese rezago y ahí es un gran esfuerzo de equipo desde antes; entonces en este 8º semestre de este 2008 tienen todo mayo hasta el 30 que se termine con su tutor la revisión de su proyecto de intervención para cubrir la meta, que en junio se titulen; pero esto tiene que ver con que los tutores sí vayan llevando también a las chicas a buen término y ellas puedan hacer los ajustes a las observaciones del tutor. Este es otra situación que en la parte formativa que también tenemos que o en la parte de las propias expectativas y los propósitos muy específicos que tengamos como Cuerpo Académico logremos que ellas se titulen en tiempo y forma, porque sino siguen siendo una estadística donde la eficiencia terminal no está presente

I: Pues mil gracias por tu colaboración, de verdad va a ser muy útil para mí todo esto para mi trabajo de tesis, y espero que los resultados sirvan por lo menos para que discutamos

Prof: que es importante..

I: ... y saquemos propuestas de mejora

Prof: Claro, muchas gracias a ti Manoli y pues si algo podemos hacer por la Universidad y sobre todo por los profesionales de la educación y por los niños que nos están esperando, pues yo creo que para mí es una muy pequeña aportación si es que así se puede...

I: Claro que sí es una gran aportación. Mil Gracias.